

ISSN 2304-4470

ДВНЗ «Криворізький національний університет»

ПЕДАГОГІКА ВИЩОЇ ТА СЕРЕДНЬОЇ ШКОЛИ

Збірник наукових праць

Засновано 2000 р.

За редакцією доктора пед. наук, професора З. П. Бакум

Випуск 43

**Кривий Ріг
2014**

Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації
Серія КВ № 18958-7748 ПР від 03.04.2012 р.

Затверджено як фахове видання з педагогічних наук:
постанова Президії ВАК України від 10.02.2010 року № 1-05/1

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ

Головний редактор – Бакум З. П., доктор педагогічних наук, професор, Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «Криворізький національний університет»

Заступник редактора – Дороніна Т. О., доктор педагогічних наук, професор, Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «Криворізький національний університет»

Гаманюк В. А., доктор педагогічних наук, професор, Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «Криворізький національний університет»

Дубенко Н. Г., кандидат педагогічних наук, доцент, Барановичський державний університет (Республіка Білорусь)

Дьяконов Г. В., доктор психологічних наук, професор, Кіровоградський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка

Коновал О. А., доктор педагогічних наук, професор, Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «Криворізький національний університет»

Кулішов В. В., доктор педагогічних наук, професор, Криворізький економічний інститут ДВНЗ «Криворізький національний університет»

Курляк Ірина, доктор педагогічних наук, професор, директор Інституту педагогіки (м. Сталева Воля, Польща)

Мазур Петр, професор, Державна вища професійна школа (м. Хелм, Польща)

Малихін О. В., доктор педагогічних наук, професор, Київський університет імені Бориса Грінченка

Мишеніна Т. М., доктор педагогічних наук, доцент, Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «Криворізький національний університет»

Скидан С. О., доктор педагогічних наук, професор, Криворізький економічний інститут ДВНЗ «Криворізький національний університет»

Тімко Дзітко Оксана, професор, Загребський університет (Хорватія)

Топузов О. М., доктор педагогічних наук, професор, Інститут педагогіки НАПН України

Шелевицький І. В., доктор технічних наук, професор, Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «Криворізький національний університет»

Шрамко Я. В., доктор філософських наук, професор, ДВНЗ «Криворізький національний університет»

Рекомендовано до друку вченою радою Криворізького педагогічного інституту ДВНЗ «Криворізький національний університет» (протокол № 5 від 11.12.2014 р).

Адреса редакції:

пр. Гагаріна, 54, м. Кривий Ріг, 50086

(067)9165638

journal.kdpu.pedag@mail.ru

РОЗДІЛ 1
ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧНІ ПРОБЛЕМИ
ПЕДАГОГІКИ ВИЩОЇ ШКОЛИ

УДК 378.016:792.8+159.955

*Тетяна Брисіна,
Ірина Власенко*

РОЗВИТОК МЕТАФОРИЧНОГО МИСЛЕННЯ
СТУДЕНТІВ-ХОРЕОГРАФІВ У РОБОТІ НАД ЕТЮДАМИ

Брисіна Т. Б., Власенко І. М. Розвиток метафоричного мислення студентів-хореографів у роботі над етюдами.

У статті розглянуто процес розвитку метафоричного мислення як ланка поліхудожнього виховання у вищій школі. Наголошено на доцільності вивчення етюдів за допомогою спеціально-хореографічних, театральних-акторських методів і методів художньої драматургії. Запропоновано алгоритм роботи над етюдами, який має сприяти усвідомленій побудові хореографічної метафори.

Ключові слова: метафора, метафоричне мислення, хореографія, етюд, метод роботи.

Брисіна Т. Б., Власенко І. Н. Развитие метафорического мышления студентов-хореографов в работе над этюдами.

В статье рассматривается процесс развития метафорического мышления как звено полихудожственного воспитания в высшей школе. Акцентируется целесообразность изучения этюдов посредством специально-хореографических, театрально-актерских методов и методов художественной драматургии. Предложен алгоритм работы над этюдами, способствующий осмысленному построению хореографической метафоры.

Ключевые слова: метафора, метафорическое мышление, хореография, этюд, метод работы.

Brysina T. B., Vlasenko I. M. Developing the metaphorical thinking among students majoring in choreography in the process of working on etudes.

The article deals with the process of metaphorical thinking development as a part of polyart education at higher schools. The article focuses on reasonability of studying etudes through such methods as special and choreographic, theatrical and acting as well as the methods of dramatic art. The authors suggest the algorithm of work on etudes, which promotes reasonable composition of a choreographic metaphor.

Key words: metaphor, metaphorical thinking, choreography, etude, a method of work.

На сучасному етапі спостерігається активне зближення галузей педагогіки мистецтва, спрямоване на формування цілісного поліхудожнього бачення світу особистістю. Основними видами мистецтва, які синтезуються у процесі вивчення дисциплін художньо-естетичного циклу від школи до ВНЗ, традиційно залишаються музика, образотворче мистецтво і література. Однак хореографія, яка є синтетичною за своєю природою і затребуваною сучасною молоддю, заслуговує на більш глибоке осмислення в контексті поліхудожнього виховання на теренах України.

Якістю, притаманною різним видам мистецтва і здатною виявити їхню спільність, уважаємо метафоричність. Уміння правильно побудувати або відтворити

авторську метафору, закладену в художньому творі, потребує розвитку метафоричного мислення.

Властивості хореографії як синтетичного мистецтва, що має власну мову з тяжінням до метафоричності, починаючи з ХХ ст., висвітлюються з різних позицій дослідниками теорії та історії танцю, музикознавцями, видатними педагогами-хореографами. Методологічною базою статті є праці Ю. Абдокова, Б. Асаф'єва, В. Ванслова, А. Волинського, К. Голейзовського, Р. Захарова, В. Красовської, Ф. Лопухова, Ю. Слонимського. Теорія метафори в естетичному ракурсі розвинена в працях М. Алпатова, Е. Касіра, Ю. Лотмана, П. Рікера та ін. Значення етюдів у вихованні хореографа розкрито К. Голейзовським, Ф. Лопуховим та ін.

Однак донині кількість наукових праць з хореографії поступається обсягу музикознавчих досліджень. Метафоричність танцювального мистецтва здебільшого аналізується з позицій музикознавства. Недостатньо робіт, у яких танець розглядається в поліхудожньому педагогічному аспекті, потребують диференціації методи фахової роботи, що сприятимуть розвитку метафоричного мислення майбутніх керівників хореографічних колективів.

Мета статті – виявити та описати методи роботи над етюдами, що забезпечують розвиток метафоричного мислення як необхідної компоненти підготовки студентів-хореографів педагогічних ВНЗ у рамках концепції поліхудожнього виховання.

Досягнення мети забезпечується виконанням конкретних завдань:

- екстраполювати зміст поняття «метафора» в контекст хореографічної діяльності, виявити особливості метафоричного мислення хореографа;
- інтерпретувати роботу над хореографічними етюдами як поліхудожню діяльність, що будується за принципом метафори;
- надати алгоритм роботи над етюдами, що забезпечує поетапність осягнення студентами сутності хореографічної метафори.

Найаве в кожному художньому творі поєднання родових, стильових і жанрових властивостей різних рівнів надає багатства змістових відтінків, що веде до багатозначності змісту і створює своєрідний «підтекст» твору. Художні властивості твору зумовлюються нерозривним двобічним (прямим і зворотнім) зв'язком із художньо-творчим мисленням, образним за своєю природою. Художній образ як бінарний феномен неодмінно відбиває ідею «взаємопроникнення» різних елементів у цілісній системі (поєднання загального та індивідуального, суб'єктивного та об'єктивного, абстрактного та конкретного, варіативного та інваріантного, знаку та значення тощо). З цього випливає, що художній образ у будь-якому виді мистецтва тяжіє до метафоричності [2], метафоричним можна вважати і художньо-творче мислення автора (принаймні з другої половини ХІХ ст.).

Метафора становить важливий принцип образного мислення і ґрунтується на механізмі асоціацій (які також належать до елементів структури художніх образів, у тому числі – хореографічних і музично-хореографічних). Аналіз асоціацій (термін уведено Дж. Локком) та їх фізіологічний опис подано у працях І. Сеченова, І. Павлова. Надалі процеси асоціативного мислення, зокрема в мистецтві, знайшли відображення у психологічних дослідженнях Б. Ананьєва, Р. Арнхайма, А. Брушлинського, Л. Виготського, С. Рубінштейна, К. Штумпфа та ін.

Особливого значення поняття і механізм метафори набули у психолінгвістиці (О. Потебня) та семіотиці (Ю. Лотман). Як приховане порівняння особливого роду метафора відтворює певні відношення між образами (значеннями), які поєднуються. Найчастіше порівняння утворюється за принципом бінарної опозиції, яка постулює

відношення між порівнюваними значеннями. У процесі розгляду художніх творів у культурно-історичному контексті Ю. Лотман дійшов висновку, що мистецтво і художній ефект завжди становлять відношення [5, с. 37].

Метафора показує «накладання» двох або кількох образів (значень), унаслідок якого виникає нова нерозчленована єдність художнього образу, що не зводиться до суми складників. Метафоричність у широкому розумінні (як передача істотних властивостей предмета або явища через зображення іншого предмета або явища) слугує ознакою образності й засадою цілісності художнього образу в будь-якому виді мистецтва, будучи синонімом художності. Первинно поняття метафори виникло в літературі для означення мовного звороту (тропу). У мові метафора здійснює зіставлення (взаємопроникнення) понять, спроможне викликати низку асоціацій, які не є адекватними семантичному значенню окремих слів, що утворюють метафору. Метафоричне «накладання» образів дозволяє митцю глибоко, по-новому усвідомити внутрішні закономірності відображених об'єктів, наблизитися до нескінченності їх сенсів [6].

Великим потенціалом до метафоризації світу володіє хореографія, котра є досить умовною знаковою системою, де множинність змістів посилюється взаємодією з музикою. У хореографічному образі, який замінює множинне і складне чимсь відносно одиничним, простим і наочним, віддзеркалюється засіб поетичного тропу. Мова хореографії становить метафоричну мову, що користується різними символами. Символом у хореографії є будь-який пластичний образ, котрий втілює певну ідею. Протягом історичного розвитку в хореографії сформувалася стійка система символів, відповідних визначеним ідеям і образам (у класичному танці образи лебедів, квітів символізують ідеї добра, чистоти, молодості; показ змії, лісовиків, чортів, відьом символізує зло, небезпечність).

Танцювальні метафори слугують утіленню поетичної символіки твору засобами хореографії [3]. Створення пластичної метафори є художнім прийомом, мета якого – виявити сутність хореографічного образу-символу. Наприклад, у «Лебедьому озері» Одетта постає символом вірного кохання, чистоти, самовідданості. Протилежністю Одетти є підступна і зла Одилія. Відповідно, танцювальна мова Одетти насичена метафорами, що унаочнюють символічні характеристики (чистота її душі підкреслюється у виході на берег, коли Одетта струшує крапельки води зі своїх білосніжних крил тощо). Гордовито пониклі кисті рук, плавні повороти голови, співучість рухів метафорично створюють образ прекрасного кохання королеви лебедів до принца Зіґфрида. Пластика Одетти унаочнює думку, що вона птах лише зовні, а в глибині душі – людина з її пристрастями і сподіваннями.

Хореографічна мова Одилії, на перший погляд, є близькою до Одетти. Однак більш різкі рухи, гострота танцювального малюнку свідчать про справжній характер героїні.

Отже, метафоричність у хореографії насамперед проявляється через символічність образів. Це має місце і в розгорнутих балетних виставах, і у хореографічних мініатюрах. Видатними майстрами хореографічної метафори прийнято називати майстрів ХХ ст. М. Бежара, К. Голейзовського, Ю. Григоровича, Ф. Лопухова, Р. Петі, Л. Якобсона та ін.

Метафоричне мислення є різновидом образного і має на увазі здатність до побудови художнього образу через поєднання асоціативних уявлень. Метафоричне мислення характеризує насамперед людей творчих професій, забезпечує відтворення ідей і вражень суб'єктів мистецтва у виразних художніх образах. Для хореографа важливе порівняння асоціативних даних різних чуттєвих модальностей (кінетичних,

слухових, зорових, тактильних тощо). Висока міра метафоризації світу, характерна для хореографії, зумовлює потяг до гіперхудожніх структур. Останні розширюють семантику образу, виявляючи додаткові зв'язки та відносини, однак послаблюють увагу та емоційну реакцію реципієнта. Хореографічна метафора, зазвичай, є багаточленовою (її компонентами постають не лише елементи танцювальної лексики, але й музичний, літературний, образотворчий, театральньо-драматичний контекст). Багаточленовість метафори прагне розсунути асоціативний ряд до нескінченності, збільшення кількості компонентів породжує множинність змістів. А множинність змістів можна відбудувати та об'єднати в цілісну систему лише шляхом конструювання, що потребує спеціальних методів підготовки, більшість з яких застосовується під час роботи над етюдами [3; 4].

Методи роботи над етюдами можна класифікувати за трьома групами: 1) спеціально-хореографічні методи; 2) театральньо-акторські методи; 3) методи художньої драматургії. Їх сукупне використання стимулює розвиток метафоричного мислення майбутнього хореографа.

Робота над етюдами передбачає створення і виконання невеликих танцювально-пантомімічних п'єс ситуативного характеру [4], завдяки яким студенти набувають умінь переведення різномодальних асоціацій на мову хореографії, побудови психологічно виправданих хореографічних образів, складання послідовності рухів згідно з вимогами драматургії розвитку образу.

Розвиток метафоричного мислення в роботі над етюдами ґрунтується на фантазії та уяви студентів із поступовим розширенням кола асоціацій. Докладний колективний розбір етюдів однокурсників, виправлення помилок з їх обговоренням розкривають механізм побудови хореографічних метафор.

Об'єктом етюдів є явища реального світу, які студентові належить осмислити в художньо-образному плані й перекласти на мову хореографії. Уміти викликати в собі, а потім зафіксувати потрібну асоціацію, використати її – складне завдання, що потребує систематичної роботи.

Під час вивчення етюдів театральньо-акторські методи превалюють над спеціально-хореографічними, що сприяє розвитку метафоричного мислення через стимулювання прояву індивідуального бачення світу молодою людиною, акторських здібностей. Ключовими поняттями, що визначають якість створення етюдів, є «образ», «характер», «дія», «перевтілення». У процесі роботи над етюдами у свідомості студентів має встановитися зв'язок: спостереження – фіксація – узагальнення.

Тематика етюдів охоплює всі сфери людського існування (світ природи, світ космосу, світ окремої людини і суспільства загалом). Коли тему обрано, студент самостійно будує сюжет відповідно до власного бачення. На цьому етапі роль педагога є коригувальною (заохочення оригінальності зіставлень образів, асоціативних поєднань у студентських етюдах). А вже перед отриманням завдання на створення етюд студент отримав теоретичне роз'яснення щодо механізму метафори, значення символіки в побудові хореографічного образу. Надалі теоретичний складник поєднується із практичною роботою над етюдами, індивідуалізуючи її.

Використання спеціально-хореографічних методів спрямоване на практичне засвоєння того, що будь-які явища (пейзажна замальовка, зовнішнє життя персонажів або їхні внутрішні характеристики) в етюдах передаються через пластику тіла. Метафоричне мислення майбутнього хореографа працює над тим, як за допомогою тілесних об'ємів виразно і зрозуміло для глядачів передати отримані спостереження над реальністю. Оскільки в етюдах студент є й автором, і виконавцем, слід чимало

працювати, щоб знайти відповідні задуманому образу ходу, манеру поведінки, міміку й жестикуляцію, підпорядкувати знайдене законам ритму.

Правильній побудові образу допомагає метод диференціації зовнішньої та внутрішньої форм рухових елементів. При цьому першість надається внутрішній формі, яка пояснює смисловою структуру образу.

Задля зосередження уваги студентів на власному тілі як основному засобі побудови танцювальної метафори, початківцям пропонуємо створювати етюди без допомоги музичного матеріалу. Метафора вибудовується лише завдяки об'ємам і графіці тіла, психоемоційним властивостям танцівника.

Музичний матеріал на першому етапі роботи над етюдами не радимо використовувати тому, що він певною мірою обмежує фантазію студента. Музика потребує втілення власного образу, її взаємодія з хореографією здійснюється за принципом метафоричного поєднання. Як зазначає Ю. Абдоков, «механізм перетворення музики на хореопластику становить систему взаємних переборень, які уможливають максимально природне розгортання єдиного образного, змістового організму. При цьому, будучи талановито пластично втіленою <...>, музика набуває здатності повідомляти певну додаткову інформацію. І якість цієї додаткової інформації прямо залежить від художніх достоїнств хореографії» [1, с. 184]. Тобто наявність музики посилює метафоричність хореографії, ускладнюючи завдання невідготовленим студентам.

На середніх курсах, сформувавши основи метафоричного мислення, можна спрямувати студентів на роботу з музичним матеріалом під час створення етюдів.

Музичну організацію етюдів на початковому етапі забезпечує рахування. Останнє виявляє метр етюдів, тоді як рух етюдів втілює його ритм. Таким чином створюється метроритмічна організація етюдів, необхідна як структурна основа, що відображає характер сюжету. Крім того, метроритмічна організація зв'язує в єдине ціле всіх виконавців етюдів, якщо він груповий.

Використання методів художньої драматургії слід спрямовувати на побудову розгорнутої метафори, бачення хореографічного образу в його розвитку. Теоретичний матеріал, поданий на лекціях, орієнтує студентів у правильній драматургічній побудові етюдів. Практичній роботі передують аналіз зразкових хореографічних композицій, простеження разом зі студентами етапів драматургічного розвитку та співвіднесення їх з розвитком власне танцю. Студенти вчаться виявляти конкретне місцезнаходження драматургічних складників. Наприклад, визначений студент має плеснути в долоні, коли закінчиться експозиція танцю, другий – коли почнеться зав'язка, третій вказує початок і кінець розвитку, четвертий визначає кульмінаційну зону, а п'ятий – розв'язку. Це завдання стає складнішим, коли застосовується до етюдів, створених однокурсниками. Помилки можуть свідчити як про недостатність умінь аналізувати будову композиції, так і про нечіткість драматургії студентського етюдів.

Наступний етап – створення етюдів з чіткою драматургічною лінією (експозиція, зав'язка, розвиток, кульмінація, розв'язка). Звертається увага, що драматургічні вузли дії можуть бути різними за тривалістю залежно від розмірів, змісту хореографічної композиції, поставлених завдань тощо. Уважасмо доцільним використання методу вичленування, коли окремі драматургічні вузли будуються ізольовано (один студент розробляє експозицію, інший – кульмінацію тощо). Якщо подібне завдання дається на метафоричне мислення, воно обов'язково пов'язується з конкретним образом і специфікою його розвитку відповідно до ситуації.

Розширенню кола асоціацій студентів сприяє систематизованість порівнянь

хореографії з іншими видами мистецтва. Переважно з музикою. Наприклад, тіло танцівника уподібнюємо оркестру (його голосами є ноги, руки, тулуб, голова). Кожен такий «голос» має власний потенціал виразності, який студент повинен виявити у своєму етюді.

Хореографічна метафора тіла може створюватися символічно або ілюзійно. У першому випадку частина тіла танцівника уособлює образ зі світу природи або людського суспільства. Другий випадок передбачає, що частину тіла слід розглядати як відповідну частину тіла певного персонажа.

Для тренування створюємо пластичний етюд на одну тему почергово для всіх «голосів» (рук, ніг, голови, тулубу), що змушує студентів абстрагуватися від знаходження зовнішньої подібності з предметним світом і шукати глибинних внутрішніх зв'язків. У такий спосіб виявляється хореографічна метафоричність, що забезпечує образність композицій.

Поступово хореографічна метафора в етюдах ускладнюється. Якщо в перших етюдах, що спиралися на пантоміму, відтворювалися прості фізичні дії певних персонажів, надалі будуються сюжетні танцювальні етюди з фабулою, що виражається в мізансцені.

Етюди створюються послідовно на одноголосся, двоголосся, триголосся тощо. Наприклад, в етюд на одноголосся «Гроза» (для голови) сюжет будується згідно з драматургічними правилами: початок грози, її наростання і спад. На цьому етапі поступово залучається до роботи все обличчя виконавця: очі, повіки, брови, губи, щоки, голова. На заняттях пропонуються етюди для голови «Пори року», «Від коліски до могили», «Три весни з життя жінки».

Наведемо приклади одноголосних етюдів для рук: «Морська хвиля», «Зграя рибок», «Пробудження квітів», «Етюд вогню». Окремі етюди присвячені створенню образу рук різних за характером людей («Рука матері», «Рука благодійника», «Жадібна рука», «Рука красуні»). Серед етюдів для корпусу практикуються «Землетрус», «Пташеня вчиться літати», «Звільнення», «Віки життя» тощо. Етюди для ніг: «Кар'єрист», «Підлабузник», «Солдат у поході», «Дзвони» та ін.

Етюди на одноголосся – визначальний етап розвитку метафоричного мислення. У них яскраво виявляється виражальний потенціал кожної частини тіла танцівника та можливості їх асоціативно-образного сполучення. І надалі, коли студенти переходять до створення багатоголосних етюдів, варто повертатися до етюдів на одноголосся. Це має забезпечити міцність навички створення наочно виразних образів, що знадобиться під час постановки танцювальних номерів на музичному матеріалі.

У процесі створення етюдів на «двоголосся» студенту пропонується розробити етюд, вільно обираючи і сполучаючи будь-які два «голоси» (обидві руки, рука й нога, рука й голова тощо). Етюд може бути як сюжетним, так і безсюжетним. Кожен з голосів може виступати окремим персонажем-характером або обидва голоси показувати один образ.

Починаючи з етюдів на двоголосся, студенти ознайомлюються з поліфонією, що ріднить хореографію з музикою. «Голоси» тіла тяжіють до поліфонічності, оскільки кожен може самостійно виражати певний душевний стан, певний образ-характер. Поліфонія дозволяє створити багаточленові метафори. В етюдах на двоголосся використовуються такі поліфонічні прийоми, як: імітація, антифонне і респонсорне виконання, канон. Два голоси дають хореографу можливість роботи в імітаційній, контрастній та підголосковій поліфонії. Надалі опрацьовуються етюди на триголосся, чотириголосся. На цьому етапі вже можливо одній людині розіграти цілі пластичні сюжети, вибудовуючи складні метафори.

Під час роботи над багатоголосними етюдами студенту пропонується декілька тематичних груп з правом вільної сюжетної розробки. Наведемо приклади тематичних груп етюдів: 1) емоційний стан; 2) алегорії (слава, честь, війна, зло, любов тощо); 3) явища природи (дощ, сніг, вітер тощо); 4) маска тварини; 5) літературний герой; 6) соціальний тип (раб, злочинець, робітник, селянин тощо); 7) майстер своєї справи (коваль, артист, офіціант, бухгалтер тощо).

У багатоголосних етюдах студенти, осмислюючи художній прийом метафори, повинні навчитися ним користуватися й на цій основі створити нові хореографічні метафори. Пластична мова, надана якомусь персонажеві, може вважатися метафорою, якщо пластичний знак правильно розкриває характер дійової особи. Як правило, хореографічний образ вибудовується кількома взаємопов'язаними метафорами. Вони можуть бути простими і складними, але всі працюють на поглиблення образу композиції.

Працюючи над етюдами, студенти вчать створювати як прості метафори (зображувальні), так і складніші (виражальні). Робота над зображувальними метафорами спирається на практику дійового танцю. Останній складається з рухів зображувального характеру, мета яких – забезпечити розвиток сюжету та показати дії персонажів. Дійовий танець виник в результаті історичного розвитку пантоміми, тому є досить близьким до неї. Виразальні метафори застосовуються в танцях-станах, мета яких – виявити внутрішні переживання героїв. Танець-стан є найбільш складною сферою хореографічного мистецтва. У танцювальних композиціях обидві форми можуть перебувати в єдності.

Пропонуємо орієнтовний алгоритм роботи над етюдами, який має сприяти усвідомленій побудові хореографічної метафори:

- художньо-естетичний, філософський аналіз предмета (явища);
- установлення основних ознак, які відрізняють цей предмет (явище) від інших подібних;
- вибір ознак, які можуть бути відображені в об'ємах, графіці, темпі хореографічної пластики;
- створення пластичного мотиву етюд (основних положень і рухів) з урахуванням попереднього аналізу предмета (явища);
- розвиток пластичного мотиву за законами драматургії.

Зазначений алгоритм роботи над етюдами є узагальненою схемою, що припускає можливість адаптування до сюжетних і безсюжетних композицій у будь-яких видах танцю і, на нашу думку, сприяє цілеспрямованості досягнення студентами специфіки метафори в хореографії. Підкреслимо, що метафора в хореографічній композиції може діяти на всіх структурних рівнях – від окремого руху до цілісної побудови твору.

Отже, застосування етюдів у підготовці хореографа сприяє кращому усвідомленню виразних можливостей пластичних знаків та принципів їх поєднання на основі асоціативності. Метафоричне мислення ґрунтується на здатності грамотного перекладення полімодальних вражень суб'єкта на мову хореографії. Створення і виконання етюдів активізує діяльність художньо-образного мислення, дозволяє практично з'ясувати сутність побудови метафори хореографічного цілого, що слугує базою осмисленої й результативної роботи в хореографічному колективі.

Подальше дослідження проблеми передбачає обґрунтування педагогічних умов мисленнєвого розвитку студентів у процесі вивчення курсу «Методика роботи з дитячим хореографічним колективом».

Література

1. Абдоков Ю. Б. Музыкальная поэтика хореографии: пластическая интерпретация музыки в хореографическом искусстве: дисс. ... канд. искусств.: 17.00.01 / Юрий Борисович Абдоков. – М., 2009. – 192 с. 2. Алпатов М. В. Этюды по всеобщей истории искусств / Михаил Владимирович Алпатов. – М.: Советский художник, 1979. – 287 с. 3. Голейзовский К. Я. Жизнь и творчество: статьи, воспоминания, документы / К. Я. Голейзовский. – М.: Всероссийское театральное общество, 1984. – 576 с. 4. Лопухов Ф. В. Шестьдесят лет в балете / Федор Васильевич Лопухов. – М.: Искусство, 1966. – 424 с. 5. Лотман Ю. М. Лекции по структуральной поэтике / Юрий Михайлович Лотман. – М.: Гнозис, 1994. – 560 с. 6. Теория метафоры: [сб. статей] / ред. Арутюнова Н. Д., Журинская М. А. – М., 1990. – 512 с.

УДК:378:37.011.3-051:37.091.39

Наталія Волкова

ЗМІСТОВО-ПРОЦЕСУАЛЬНИЙ ПІДХІД ЯК ОСНОВА РЕАЛІЗАЦІЇ ЕФЕКТИВНОГО ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ СТРУКТУРНИХ КОМПОНЕНТІВ НАВЧАННЯ У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ТЕХНОЛОГІЇ

Волкова Н. В. Змістово-процесуальний підхід як основа реалізації ефективного взаємозв'язку структурних компонентів навчання у процесі підготовки майбутнього вчителя технології.

У статті розглядається питання про єдність змістового і процесуального аспектів навчання та зміст підготовки майбутнього вчителя трудового навчання. Обґрунтовано змістовні характеристики сучасного проекту як дидактичного засобу активізації пізнавальної діяльності із засвоєння змісту предметних знань, формування загальнонавчальних та спеціально-предметних умінь та навичок, розвитку креативності учнів.

Ключові слова: структурні компоненти, змістово-процесуальний підхід, якість освіти, майбутній учитель трудового навчання.

Волкова Н. В. Содержательно-процессуальный подход как основа реализации эффективной взаимосвязи структурных компонентов обучения в процессе подготовки будущего учителя технологии.

В статье поднимается вопрос о цельности содержательного и процессуального аспектов обучения и подготовка будущего учителя трудового обучения. Обоснованы содержательные характеристики современного проекта как дидактического средства активизации познавательной деятельности по усвоению содержания предметных знаний, формированию общеучебных и специально-предметных умений и навыков, развитию креативности учеников.

Ключевые слова: структурные компоненты, содержательно-процесуальный подход, качество образование.

Volkova N. V. Content and process approach as the basis to implement effective interconnection of structural components of training the future teacher of technology.

The article raises the question concerning the integrity of content and process aspects of educating and training future handicraft teachers. The author substantiates comprehensive characteristics of a modern project as a didactic means as for enhancing cognitive activity in

the sphere of mastering the content of domain knowledge, forming common and specialized subject skills, developing students' creativity.

Key words: structural components, content and process approach, the quality of education.

Ускладнення функцій професійної праці передбачає подальше вдосконалення процесу навчання в загальноосвітній школі. Традиційне навчання, яке склалося у шкільній практиці, не може повною мірою ефективно виконати соціальне замовлення, потребуючи подальшого вдосконалення. Навчальний процес повинен надати кожному змогу зробити потужний, на основі своїх індивідуальних здібностей, знань, умінь, навичок, моральних і світоглядних пріоритетів, що визначають масштаб особистості, внесок у збагачення матеріальних і духовних цінностей світу.

Отже, орієнтація тільки на «знаннєвий» підхід, організацію предметного вивчення наукового знання не відповідає ані умовам, що змінилися, ані вимогам суспільства.

Сутність навчального процесу становить співдіяльність між педагогами й учнями, формування й розвитку в учнів мотивів і мотивації навчально-пізнавальної діяльності й навчання їх ефективної методики цієї діяльності. Тому основними ознаками навчального процесу повинні бути системність, цілісність, комплексність, планомірність, спрямованість на конкретний практичний результат, тривалість і організованість [7, с. 19]. На відміну від цього дидактичне поняття «процес навчання» охоплює тільки діяльність учителя й учня [7, с. 16].

Для того щоб з'ясувати сутність цих понять, необхідно розглянути, що становить їх основу. Головними складниками понять «навчальний процес» і «процес навчання» є дидактичні поняття: «процес», «навчання», «діяльність».

Поняття «навчання» є досить складною дидактичною категорією. Проаналізуємо кілька визначень, наявних у літературі. Так, у «Педагогічній енциклопедії» зазначається: «Навчання – це процес передавання й засвоєння знань, умінь, навичок і способів пізнавальної діяльності людини. Навчання – двосторонній процес, здійснюваний учителем (викладання) й учнями (учіння). У процесі навчання реалізуються цілі освіти».

На думку Н. Якси, «навчання – спеціально організований, цілеспрямований, керований процес взаємодії вчителів і учнів, спрямований на засвоєння знань, умінь і навичок, формування світогляду, розвиток розумових сил, творчих можливостей учнів. Навчання як процес містить дві органічно пов'язані діяльності (або підпроцеси), а саме: викладання – процес діяльності викладача (учителя) у процесі навчання, спрямований на організацію навчальної діяльності учнів, планомірне, систематичне передавання змісту освіти і формування необхідних якостей особистості; наочіння – процес діяльності того, хто навчається (як під керівництвом, так і у процесі самоосвіти), спрямований на засвоєння змісту освіти й досвіду навчально-пізнавальної діяльності» [8, с. 126].

Б. Лихачов трактує навчання як суспільне явище, сутністю якого є цілеспрямоване, організоване, систематичне передавання старшим та засвоєння підрастаючим поколінням досвіду суспільних відносин, суспільної свідомості, культури виробничої праці, знань про активне перетворення та охорону навколишнього середовища; як процес становить цілеспрямовану, організовану за допомогою спеціальних методів і різноманітних форм активну навчальну взаємодію вчителів та учнів.

Отже, різні автори в центр уваги ставлять різноманітні боки навчання як

процесу, проте всі одностайні в тому, що навчання – це спільна діяльність учителя й учнів. Діяльність учнів називають учінням, а діяльність учителя – викладанням, хоч іноді вживається інший термін, для більш точного відображення сутності діяльності вчителя – це навчання [5, с. 38]). Навчання – це проста сума двох діяльностей, учіння і викладання, це ня органічна єдність.

Специфічні риси розглядуваного поняття по-різному виокремлюються в загальній педагогіці, дидактиці, методиках викладання, психології. Науковець В. Краєвський подає таку інтерпретацію: «На рівні педагогіки ми розглядаємо навчання як один із аспектів педагогічної діяльності й у цілому – діяльності з передачі суспільного досвіду підростаючим поколінням. На рівні дидактики навчання визначається як єдність викладання й учіння в діяльності щодо передавання змісту освіти. На рівні методики навчання – це сукупність форм реалізації діяльності викладання й учіння на матеріалі конкретного навчального предмета. На рівні психології навчання розглядається як сукупність взаємодій учителя й учня, у результаті яких відбувається збагачення інтелекту учнів, їхній психічний розвиток» [3, с. 52].

Під час розгляду *змістового компонента* навчання технологічного циклу дисциплін виходимо з його зумовленості змістом освіти. Вітчизняні теорії змісту освіти беруть початок у працях П. Блонського, П. Каптерева, К. Ушинського, які були розвинені у 80-ті роки минулого століття такими відомими дидактами, як-от: І. Журавльов, Л. Зоріна, В. Краєвський, І. Лернер, М. Скаткін та інші. Зокрема, глибоке науково-теоретичне обґрунтування теорія змісту освіти знаходить у працях І. Лернера, який виходить із концепції Л. Виготського про співвідношення навчання й розвитку: навчання є необхідною умовою розвитку і навчання передує розвитку й детермінує його. Це означає, що розвитку без накопичення знань немає, як не може бути суто розвитку поза предметом навчання.

Мета стамті – розкрити змістово-процесуальний підхід у процесі підготовки майбутніх учителів трудового навчання.

Головна соціальна функція освіти – трансляція досвіду, накопиченого попередніми поколіннями людей. Досвід розглядається, з одного боку, як діяльність, утілена в знаннях, уміннях, творчості, а з іншого, – як ставлення до світу, тобто у формі матеріальної й духовної культури [2, с. 100].

Відтак, зміст освіти має передбачати:

1) систему знань про природу, суспільство, мислення, техніку, способи діяльності, засвоєння яких забезпечує формування у свідомості учнів правильної діалектико-матеріалістичної картини світу, озброює правильним методологічним підходом пізнавальної й практичної діяльності;

2) систему загальних інтелектуальних і практичних навичок, умінь, що є основою сукупності конкретних діяльностей і таких, що забезпечують здатність молодого покоління до збереження культури суспільства;

3) досвід творчої діяльності, її основні риси, які поступово були накопичені людством у процесі розвитку суспільно-практичної діяльності, досвід, що забезпечує здатність до подальшого розвитку культури суспільства;

4) досвід емоційно-вольового ставлення до світу, один до одного, що є разом зі знаннями й уміннями умовою формування переконань і ідеалів, системи цінностей [2, с. 102].

Кожен із зазначених компонентів виконує свої визначені функції. Так, знання про світ і способи діяльності інтелектуального і практичного характеру слугують реалізації пізнавальної, орієнтаційної та оцінної функцій. Досвід здійснення способів

діяльності виконує відтворювальну функцію, а досвід творчої діяльності – перетворювальну. Досвід емоційно-ціннісного ставлення регулює вибіркоче ставлення особистості до довкілля [4, с. 256–257]. Як бачимо, між компонентами змісту освіти існують зв'язки, оскільки кожен з попередніх є умовою функціонування наступних, у сукупності – умовою формування цілісного світогляду особистості.

Під час відбору обсягу кожного конкретного компонента змісту освіти послуговуються кількома важливими положеннями, з-поміж них: природа і характер суспільства, необхідність підготовки до життя підростаючого покоління, яке активно працюватиме через 10–15 років, тенденції світового, культурного і наукового розвитку [5, с. 201].

Отже, на методологічному рівні зміст освіти визначають як педагогічну модель соціального замовлення, яке враховує запити школи. Проте зміст не копіює соціальне замовлення, а інтерпретує його засобами педагогічної науки через обсяг, логіку, темп засвоєння знань, можливі методи й засоби, реалізовані в певних організаційних формах [5, с. 191].

Виходячи з цього, джерелами змісту освіти є культура, види й галузі діяльності, логіка розгортання кожної з них, методи, засоби й організаційні форми навчання. З-поміж чинників, що позначаються на змісті освіти, можна назвати потреби й цілі суспільства, закономірності навчання й учіння, середні й оптимальні можливості учнів, їхні особистісні потреби й інтереси.

У традиційній педагогіці, орієнтованій на реалізацію переважно освітніх функцій школи, зміст освіти визначається як сукупність систематизованих знань, умінь і навичок, поглядів і переконань, а також певний рівень розвитку пізнавальних сил і практичної підготовки, досягнуті в результаті навчально-виховної роботи. Це так званий знаннево-орієнтований підхід до визначення сутності змісту освіти.

Науковцями В. Краєвським і І. Лернером обґрунтовано культурологічну модель змісту освіти, основою якої є чотирикомпонентний досвід особистості: знання про різні галузі дійсності, досвід виконання відомих способів діяльності, досвід творчої діяльності й досвід емоційно-ціннісного ставлення до об'єктів і засобів діяльності людини. Виходячи з діяльнісного підходу до структурування змісту освіти, в основу навчання вони пропонують покласти взаємодію викладання й учіння й у такий спосіб не зводити навчання до простого запам'ятовування й відтворення знань, а будувати його так, щоб знання становили засіб нагромадження досвіду учнів.

Цю ідею розвинено в роботах В. Давидова, Л. Занкова, Б. Ельконіна у межах теорії розвивального навчання. В. Давидовим обґрунтовано, що оволодіння учнями теоретичними поняттями повинне слугувати інструментом побудови їх способів діяльності у предметній галузі [1]. Б. Ельконін пропонує відмовитися не від знань як наукової галузі, а від знань-відомостей, «знань про всяк випадок» [6, с. 27]. На перше місце він висуває не поінформованість того, кого навчають, а його вміння розв'язувати проблеми, що виникають у певних ситуаціях: 1) у пізнанні й поясненні явищ дійсності; 2) під час оволодіння сучасною технікою й технологією; 3) у взаєминах людей; 4) у практичному житті під час виконання соціальних ролей громадянина, члена родини, покупця, клієнта, глядача, виборця; 5) у правових нормах і адміністративних структурах, у споживчих і естетичних оцінках; 6) під час вибору професії й оцінки своєї готовності до навчання; 7) за необхідності розв'язувати власні проблеми з життєвого самовизначення, вибору стилю і способу життя, способу вирішення конфліктів. Згідно з позицією Б. Ельконіна, зміст навчання повинен передбачати «ситуації включення» – необхідність проектування учнями дій, оцінку ситуації і ставлень, що сформувався у процесі засвоєння.

У педагогічній теорії знайшли визнання принципи формування змісту загальної освіти, розроблені В. Краєвським [3]. Насамперед це принцип відповідності змісту освіти у всіх його елементах і на всіх рівнях конструювання вимогам розвитку суспільства, науки, культури й особистості. Наступним є принцип структурної єдності змісту освіти на різних рівнях його формування і погодженість таких складників, як теоретичне подання, навчальний предмет, навчальний матеріал, педагогічна діяльність, особистість учня. З-поміж головних вирізняється принцип єдності змістової і процесуальної сторін навчання, що нівелює його однобічну предметно-наукову орієнтацію. Він припускає урахування педагогічної реальності, пов'язаної зі здійсненням конкретного навчального процесу, поза яким не може бути реалізованим зміст освіти.

За предметною структурою *зміст навчання* є сукупністю змісту всіх навчальних предметів, які вивчаються у школі. При цьому навчальний предмет є педагогічно адаптованою сукупністю знань і вмінь із якої-небудь окремої галузі дійсності і відповідної їй діяльності з засвоєння та застосування цих знань і вмінь у процесі навчальної взаємодії (І. Лернер). Отже, до змісту навчання, крім основ науки, входить зміст діяльності із засвоєння власне навчального матеріалу певної дисципліни, зміст діяльності з осмисленого сприймання навчальної і виховної діяльності учителя, діяльність спілкування всередині учнівського колективу [5]. На методичному рівні до змісту навчання Л. Панчешнікова включає знання (теорії, уявлення, факти), уміння і світоглядні ідеї.

Отже, взаємозв'язок між процесуальним і змістовим компонентами навчання стосується питання цілісності процесу навчання. Адже, якщо процесуальний бік відбиває динаміку навчання, навчання у його русі, зміні, а змістовий – містить у собі суто зміст у даному вигляді, у якому він може бути реалізованим у педагогічній діяльності, але жоден із цих складників не може бути функціональним один без одного.

У сучасному світі «знаннева» освіта стає неприйнятною. Криза традиційної моделі навчання визначається тим, що старіння інформації відбувається значно швидше, ніж завершується природний процес навчання в середній школі. У зв'язку із цим установка на «передачу» від учителя до учнів «необхідного запасу знань» стає зовсім утопічною.

Нині в пошуках змісту освіти провідні науковці намагаються відійти від науково-предметної орієнтації. Зокрема, В. Ледньов і М. Коган в основу змісту освіти покладають діяльність людини, представлену практико-перетворювальним, пізнавальним, комунікативним, ціннісно-орієнтованим, естетичним її видами.

Науковцями В. Краєвським і І. Лернером обґрунтовано культурологічну модель змісту освіти, основою якої є чотирикомпонентний досвід особистості: знання про різні галузі дійсності, досвід виконання відомих способів діяльності, досвід творчої діяльності й досвід емоційно-ціннісного ставлення до об'єктів і засобів діяльності людини. Виходячи з діяльнісного підходу до структуризації змісту освіти, в основу навчання вони пропонують покласти взаємодію викладання й учіння і в такий спосіб не зводити навчання до простого запам'ятовування й відтворення знань, а будувати його так, щоб знання були засобом нагромадження досвіду учнів.

Сучасний проект – це дидактичний засіб активізації пізнавальної діяльності із засвоєння змісту географічних знань, формування загальнонавчальних та спеціально-предметних умінь та навичок, розвитку креативності учнів й одночасно становлення їх певних особистісних якостей. Дидактичні можливості проектів, за дослідженнями С. Генкал, виходять з його сутнісних характеристик – цілеспрямо-

ваності, елективності, ретельного планування кожного етапу та результату, динамічності, інтелектуального, евристичного, проблемного, творчого навантаження, варіативності та реалізації освітньої, наукової, пізнавально-розвивальної функції у процесі їх реалізації.

Значимо, що в педагогічному досвіді більшою мірою використовуються індивідуальні чи групові проекти в позаурочній діяльності чи поодинокі уроки-проекти. Уважаємо за доцільне наголосити на умові широкого впровадження проектної діяльності у процес навчання технологічного циклу дисциплін. Це передбачає: проведення уроків-проектів; уроків-запуску проектів, на яких передбачено розроблення проблемних питань нової теми; уроки-презентації проектів; а також елементи проектної діяльності (міні-проекти) на уроках, що уможлиблює співтворчість вчителя й учнів у вивченні нової теми; розвиток форм і методів реалізації проектної діяльності.

Розроблено чимало новітніх форм організації навчання, що передбачають проектну діяльність: урок-дослідження, урок-лабораторія, урок-творчий звіт, урок винахідництва, урок «дивовижне поруч», урок фантастичного проекту, урок-розповідь про науковців, урок-експертиза, урок-патент на відкриття, урок відкритих думок тощо.

Відтак, зміст навчання відтворюється в окремих проектах, а сприйняття, усвідомлення, осмислення й пізнання відбуваються у процесі їхньої реалізації. Це звісно змінює структуру процесу навчання і включає новий зміст і способи діяльності викладання й учіння, як-от: проектування, моделювання, конструювання, дослідження, презентацію індивідуального досвіду учня у засвоєнні технічного спрямування.

Переведення навчальної інформації в режим проектної діяльності забезпечує: 1) зміну цілей, завдань, мотивів діяльності учнів у засвоєнні змісту навчання, що стає практично значущим та орієнтованим на конкретний результат; 2) повноцінне засвоєння знань і способів їх здобуття в конкретній діяльності; 3) ускладнення процесуального компонента діяльності учнів; 4) перехід від діяльності за алгоритмом на творчу, перетворювальну; 5) перехід зовнішньої мотивації у внутрішню, а контроль з боку вчителя у самоконтроль з боку учня; 6) упровадження інтерактивних методів навчання, творчих і проблемних завдань, колективних і корпоративних форм, сучасних інформаційних технологій.

Отже, єдність змістового та процесуального аспектів навчання передбачає наявність у змісті всіх навчальних предметів пізнавальної і практичної перетворювальної діяльності. З іншого боку, всі форми, методи, засоби навчання, діяльність викладання й учіння реалізуються у процесі використання конкретного навчального матеріалу. Під час аналізу стану та процесу навчання технологічного циклу дисциплін почасти доволі важко чітко виокремити й розмежувати змістові і процесуальні його компоненти, що однак є самостійними, водночас – взаємозалежними складниками єдиного, цілісного процесу навчання. Тому питання про пошук доцільного взаємозв'язку між змістовим і процесуальними компонентами на різних етапах і ланках навчання є достатньо актуальним, уможлиблює розв'язання проблеми ефективності освіти.

Література

1. Давыдов В. В. Виды обобщения в обучении: логико-психологические проблемы построения учебных предметов / Василий Васильевич Давыдов. – М. : Педагогическое общество России, 2000. – 480 с. **2.** Дидактика средней школы: Некоторые проблемы современной дидактики: [учеб. пособие] / ред.

М. Н. Скаткина. – М. : Просвещение, 1982. – 319 с. **3. Краевский В. В.** Проблемы научного обоснования обучения (Методологический анализ) / Володар Викторович Краевский. – М. : Педагогика, 1977. – 264 с. **4. Лозова В. І.** Теоретичні основи виховання і навчання: [навч. посібник] / В. І. Лозова, Г. В. Троцько. – Х. : ОВС, 2002. – 400 с. **5. Малафійк І. В.** Дидактика: [навч. посібник] / Іван Васильович Малафійк. – К. : Кондор, 2005. – 398 с. **6. Эльконин Б. Д.** Понятие компетентности с позиций развивающего обучения / Б. Д. Эльконин // Современные подходы к компетентностно-ориентированному образованию : [материалы семинара]. – Самара : Профи, 2001. – С. 4–8. **7. Ягупов В.** Дидактичні поняття: «навчальний процес» чи «процес навчання»? / Василь Ягупов // Рідна школа. – 2000. – № 2. – С. 16–19. **8. Якса Н. В.** Основи педагогічних знань : [навч. посібн.] / Наталія Володимирівна Якса. – К. : Знання, 2007. – 358 с.

УДК 378.016:91

Олена Ганчук

ОСОБЛИВОСТІ КЛАСИФІКАЦІЇ НАВЧАЛЬНИХ ЕКСКУРСІЙ З ГЕОГРАФІЇ, ЩО ВИКОРИСТОВУЮТЬСЯ У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

Ганчук О. В. Особливості класифікації навчальних екскурсій з географії, що використовуються у процесі підготовки майбутніх учителів.

У статті розглянуто різні класифікації навчальних екскурсій. Подано авторську класифікацію навчальних екскурсій, де види екскурсій співвідносяться з формами групової пізнавальної діяльності студентів на кожному етапі їхнього професійного становлення.

Ключові слова: екскурсія, навчальна екскурсія, груповою робота, пізнавальна діяльність.

Ганчук Е. В. Особенности классификации учебных экскурсий по географии, которые используются в процессе подготовки будущих учителей.

В статье рассмотрены различные классификации учебных экскурсий. Представлена авторская классификация учебных экскурсий, где виды экскурсий соотносятся с формами групповой познавательной деятельности студентов на каждом этапе их профессионального становления.

Ключевые слова: экскурсия, учебная экскурсия, групповая работа, познавательная деятельность.

Ganchuk O. V. Features of classification of educational excursions from geography, that is used in the process of preparation of future teachers.

The article deals with different classifications of educational excursions. The author gives her own classification of educational tours, where types of excursions correlate with forms of group cognitive activity of students at every stage of their professional development.

Key words: excursion, educational excursion, group work, cognitive activity.

Нині необхідна принципова перебудова і вдосконалення організації навчально-виховного процесу у вищих закладах освіти. Це насамперед стосується збільшення відсоткової частки тих форм навчання, які формують у студентів знання, уміння і навички, створюють умови для розвитку в них здатності самостійно добувати

необхідні знання, приймати рішення, розв'язувати нестандартні і нетипові задачі, постійно вчитися. На наш погляд, усі зазначені вище показники вміщає в себе організація роботи студентів під час навчальних екскурсій з географії. Не менш важливим завданням є розроблення сучасних класифікацій екскурсій, які б дозволяли об'єктивно визначити рівень навченості студентів у процесі проведення екскурсій з географії.

Проблема організації проведення навчальних екскурсій не є новою. З аналізу праць просвітителів та науковців-природознавців минулого (С. Ананіна, М. Анциферова, М. Баранського, Ф. Гофмана, О. Луначарського, К. Міхна, В. Половцова, Б. Райкова, С. Тисаревського, К. Ушинського та ін.) та сьогодення (І. Душиної, Л. Зеленської, С. Коберника, В. Корнеєва, М. Криловця, В. Максаковського, Н. Муніч, О. Надтоки, Т. Назаренко, В. Пятуніна, О. Скуратовича, О. Тімець, О. Топузова та ін.), державних документів, методичних матеріалів, передового педагогічного досвіду з'ясовано, що в поняття «екскурсія» у різні часи як і сьогодні вкладався неоднаковий, іноді навіть протилежний зміст. У цілому екскурсією (від лат. *excursio* – поїздка, вилазка) називають діяльність з відвідування визначних чим-небудь об'єктів (пам'ятників культури, музеїв, підприємств, місцевості тощо), форма й метод набуття знань, що проводиться, як правило, колективно під керівництвом фахівця-екскурсовода.

Мета статті: розглянути різні класифікації навчальних екскурсій і на основі їх узагальнення представити власну.

Екскурсія пройшла значний шлях у своєму розвитку. Поширення та вдосконалення екскурсійного методу навчання пов'язані з прагненням педагогів перебороти однобічність книжкового й вербального навчання. На позитивну роль екскурсій у системі навчання й виховання вказували Я. Коменський, Ж. Ж. Руссо, Й. Песталоцці, А. Дістервег та інші. Перші висловлення щодо шкільних екскурсій припадають на другу половину XVIII ст. (Н. Новіков, Ф. Янкович де Мирієво, В. Зуєв). Рекомендації проводити навчальні екскурсії містилися в Уставі народних училищ від 1786 р. і нарешті перший в Росії Університетський устав від 1804 р. пропонував улаштувати для учнів і студентів «прогулянки в природу», на мануфактуру тощо.

У зв'язку з розробленням і поширенням ідей батьківщинознавства в 60-х рр. XIX ст. екскурсійний метод навчання пропагували К. Ушинський, Н. Вессель, Д. Семенов, В. Герд та ін.

Із другої половини XIX ст. екскурсії поступово входять у практику окремих шкіл, приватних гімназій і комерційних училищ. Наприкінці XIX – початку XX ст. розробленням питань шкільно-екскурсійної методики займалися І. Акінф'єв, С. Аржанов, В. Артоболовський, Е. Звягінцев, Д. Кайгородов, В. Половцов, Н. Тарасов та ін. У 1919 р. під редакцією Б. Райкова й Г. Боча вийшла праця «Шкільні екскурсії: їхнє значення й організація», у якій уперше були сформульовані основні принципи екскурсійної методики й розроблена система навчальних екскурсій за всіма предметами [6].

Указуючи на багатогранність екскурсійного методу, дослідники виокремили такі основні його аспекти: 1) подорожування – набуття, збагачення, розширення знань; 2) контакт із справжнім матеріалом у його природному середовищі, що вносить гостроту й інтенсивність сприйняття, піднесення благородних і чистих емоцій, високу напругу енергії у боротьбі з труднощами, прагнення до мирної перемоги над ними під час розв'язування певної навчальної проблеми; 3) можливість виявити самодіяльність, самостійність і творчість; 4) поєднання спостереження з «моторними елементами»;

5) можливість отримувати знання, перебуваючи на свіжому повітрі.

Протягом ХХ ст. екскурсійний метод значно збагатився досвідом передових педагогів. З'явилися розробки й методики проведення екскурсій з різних географічних дисциплін – фізичної географії, економічної та соціальної, рекреаційної, які враховують профіль навчання учнів та студентів, їх вікові особливості, вимоги часу, існуючі технічні та матеріальні можливості. Ці та інші питання розкривають у своїх працях М. Баранський, І. Душина, Л. Зеленська, С. Коберник, В. Корнєєв, В. Максаковський, В. Ніколіна, В. Пятунін, О. Скуратович, О. Топузов та ін.

Навчальна екскурсія – це форма організації навчально-виховної роботи, яка дозволяє організувати спостереження та вивчення різних явищ, предметів, процесів у природних умовах, музеях, на виставках тощо. Екскурсія збагачує студентів знаннями про географічні закономірності, геокомпоненти конкретного природного чи суспільного об'єкта, матеріальне виробництво, людей праці, сучасні технології та техніку виробництва. Для студентів педагогічних ВНЗ екскурсія слугує засобом формування професійної компетентності майбутнього вчителя географії.

У науковій літературі наведена значна кількість класифікацій навчальних екскурсій. Зокрема [4]:

- за змістом – оглядові, тематичні (виробничі, біологічні, історичні, краєзнавчі, мистецтвознавчі та інші), комплексні;
- за витратами часу – короткочасні та тривалі;
- за місцем у навчально-виховному процесі – вступні (на початку вивчення теми або розділу програмного матеріалу), проміжні (у процесі вивчення теми або розділу програмного матеріалу), підсумкові (у кінці вивчення теми, розділу), а також аудиторні та позааудиторні;
- за місцем проведення – місцеві, замські, музейні, виробничі, у природі, а також – ближні та дальні;
- за способом пересування – пішохідні, транспортні, комбіновані;
- за складом учасників – для дорослої аудиторії, дітей, місцевого населення, туристів, сільського населення, організованої групи, індивідуальних відвідувачів;
- за способом організації діяльності – демонстративні, ілюстративні, дослідницькі;
- за способом організації сприйняття екскурсійного об'єкта – телеекскурсії, наочні, заочні, віртуальні, інтернет-екскурсії.

Разом з тим, під час вивчення географічних дисциплін як у школі, так і в педагогічному ВНЗ виокремлюють специфічну *типологію екскурсій*: екскурсії до різних природних об'єктів, виробничі, музейні, комплексні.

У зв'язку з поширенням інформаційно-комунікативних технологій досить затребуваними стали віртуальні та інтернет-екскурсії.

Але всі ці класифікації не відповідають вимогам підготовки майбутніх педагогів, які враховували б етапи професійного становлення і форми групової пізнавальної діяльності студентів.

На основі узагальнення різних класифікацій та досвіду практичної діяльності ми запропонували авторську класифікацію. У процесі класифікування види екскурсій ми співвідносили з формами групової пізнавальної діяльності студентів на кожному етапі їхнього професійного становлення (Таблиця 1).

У своїй професійній діяльності ми пропонуємо такі етапи професійного становлення: на початкових курсах – екскурсії до певних географічних об'єктів в межах польових практик; на III-IV курсах – набуття певних знань з методики

організації та проведення екскурсій різного спрямування; на V курсі – перші спроби студентів розроблення екскурсій в умовах туристично-краєзнавчої роботи.

Навчальні екскурсії повинні відповідати певним вимогам:

– Цілевизначеність екскурсій: кожна екскурсія з географії повинна відповідати конкретній меті професійної підготовки майбутнього вчителя географії.

– Наступність змісту: зміст екскурсій повинен мати безпосередній зв'язок із пройденим на попередніх заняттях матеріалом. Водночас, отримані на екскурсіях уявлення, результати спостережень і зібрані матеріали повинні знайти використання на подальших заняттях.

– Професіоналізація змісту: відповідність теми, застосовуваних методів, форм проведення екскурсій аспектам професійної підготовки студентів.

– Послідовність, науковість та чіткість організації та проведення.

У цій класифікації ми пропонуємо різні форми групової пізнавальної діяльності студентів під час навчальних екскурсій з географії, а саме:

– за кількістю студентів: індивідуально-групова (індивідуальна робота здійснюється паралельно чи по черзі з групою), парно-групова, фронтально-групова, групова;

– за характером зв'язку між підгрупами у виконанні навчальних завдань: кооперативно-паралельна (групи одночасно виконують завдання, які в сукупності призводять до досягнення спільного результату), кооперативно-послідовна (групи послідовно виконують завдання, які в сукупності призводять до досягнення спільного результату), змагально-паралельна (групи одночасно виконують однакові чи незначно відмінні завдання, і змагаються у досягненні певного результату за визначеними критеріями) і змагально-послідовна (групи послідовно виконують однакові чи незначно відмінні завдання, і змагаються у досягненні певного результату за визначеними критеріями) види групової навчальної діяльності;

– за тривалістю реалізації: локалізована в межах одного навчального заняття та пролонгована, що відбувається протягом кількох навчальних занять [2].

Таблиця 1.

Класифікація екскурсій за професійним становленням студентів

Вид екскурсій	Форми групової пізнавальної діяльності студентів			Етапи професійного становлення студентів
	За кількістю студентів	За характером зв'язку між підгрупами у виконанні навчальних завдань	За тривалістю реалізації	
1	2	3	4	5
Об'єктні екскурсій (екскурсій до певних географічних об'єктів, що вивчаються в різних курсах вищої школи)	Індивідуально-групова; парно-групова	Змагально-послідовна	Пролонгована	I-IV курси. Польові практики з геології, гідрології, геоморфології екологічної практики, комплексна практика з економічної і соціальної географії

1	2	3	4	5
Методичні екскурсії (екскурсії, де студенти оволодівають методикою організації та проведення екскурсій різного спрямування)	Фронтально-групова, групова	Кооперативно-паралельна	Локалізована	I-IV курси. У курсах: «Методика навчання географії», «Методика виховної роботи», «Основи промислового виробництва», «Економічна географія України», «Соціальна географія України», «Основи ландшафтознавства», «Спортивний туризм».
Продуктно-екскурсійні (екскурсії, які здатен розробити студент як екскурсійний продукт поза межами шкільної програми (в умовах організації туристично-краєзнавчої роботи)	Фронтально-групова, групова	Кооперативно-послідовна, змагально-послідовна	Локалізована, пролонгована	V курс. У курсах: «Методика організації та проведення навчальних географічних екскурсій», «Методика викладання географії в ЗОСШ профільного навчання», «Глобальна географія», «Методика організації туристичної роботи», «Туристичні ресурси України», «Географія Дніпропетровської області»

Отже, вважаємо навчальну екскурсію окремим методом і формою навчання та професійної підготовки студентів, не тотожну екскурсійній послугі та польовій практиці, що однак може передбачатися ними для розв'язання певних навчально-виховних чи суспільно-економічних завдань. Навчальні екскурсії з географії можуть бути класифіковані за змістом, витратами часу, місцем у навчально-виховному процесі, місцем проведення, способом пересування, складом учасників, способом організації діяльності, способом організації сприйняття екскурсійного об'єкта. У педагогічному ВНЗ визначають специфічну типологію екскурсій: екскурсії до різних природних об'єктів, виробничі, музейні, комплексні. Головними вимогами до навчальних екскурсій з географії є: цілевизначеність, наступність й професіоналізація змісту, послідовність, науковість та чіткість організації та проведення. До основних методичних прийомів проведення навчальних екскурсій з географії належать: показ, розповідь, навчально-дослідницьке завдання, презентація результатів пізнавальної діяльності студентів у вигляді наукового звіту. Навчальна екскурсія з географії дозволяє організувати спостереження та вивчення студентами різних явищ, предметів, процесів у природних умовах, музеях, на виставках тощо, сприяє оволодінню методикою їх організації та проведення, чинить вплив на процес розвитку пізнавальної діяльності студентів. Відтак, посідає важливе місце в системі професійної підготовки, оскільки є формою організації навчально-виховної роботи з

географії, засобом становлення професійної компетентності майбутнього вчителя географії.

Література

1. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. – [3-е изд.]. – СПб. : Питер, 2001. – 288 с. **2. Артюшина М. В.** Взаємозв'язок соціально-психологічних та дидактичних умов групової навчальної діяльності студентів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / М. В. Артюшина. – К., 2000. – 20 с. **3. Ващенко Г.** Загальні методи навчання : [підручник] / Г. Ващенко. – Х. : Держвидав України, 1929. – 232 с. **4. Герд В. А.** Экскурсионное дело / В. А. Герд. – М. : Госиздат, 1928. – 115 с. **5. Желудковский Е. А.** Основы экскурсионного дела : [учеб. пособ.] / Е. Желудковский, Е. Лукьянова. – Ялта : РИО КГУ, 2008. – 280 с. **6. Куразова Н. Ф.** Методика преподавания географии / Н. Ф. Куразова. – М. : Просвещение, 1999. – 258 с. **7. Педагогическая энциклопедия** / ред. А. И. Каиров, Ф. Н. Петров. – М. : Сов. энцикл., 1964. – Т. 3. – 832 с. **8. Родіна О. П.** Групові форми як один із шляхів стимулювання самостійності учнів / О. П. Родіна // Географія. – 2007 – № 8. – С. 17–19.

УДК 378.147

Олена Драшко

СИСТЕМА ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ОБСЛУГОВУЮЧОЇ ПРАЦІ ДО ВИКОРИСТАННЯ ХУДОЖНІХ РЕМЕСЕЛ У НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ

Драшко О. М. Система педагогічних умов підготовки вчителів обслуговуючої праці до використання художніх ремесел у навчально-виховному процесі.

У статті обґрунтовано систему педагогічних умов підготовки вчителів обслуговуючої праці до використання художніх ремесел. Розкрито критерії, показники та рівні підготовки фахівців; етапи впровадження системи обґрунтованих педагогічних умов у навчально-виховний процес ВНЗ з підготовки вчителів обслуговуючої праці до використання художніх ремесел у навчально-виховному процесі.

Ключові слова: освітньо-виховний потенціал художніх ремесел, освітньо-виховні функції художніх ремесел; пошуково-творчий, потенційно-можливий, задовільний, недостатній рівні підготовки вчителів обслуговуючої праці до використання художніх ремесел у навчально-виховному процесі.

Драшко Е. Н. Система педагогических условий подготовки учителей обслуживающего труда к использованию художественных ремесел в учебно-воспитательном процессе.

В статье обоснована система педагогических условий подготовки учителей обслуживающего труда к использованию художественных ремесел. Раскрыты критерии, показатели и уровни подготовки специалистов, этапы внедрения системы обоснованных педагогических условий в учебно-воспитательный процесс вуза по подготовке учителей обслуживающего труда к использованию художественных ремесел в учебно-воспитательном процессе.

Ключевые слова: образовательно-воспитательный потенциал художественных ремесел; образовательно-воспитательные функции художественных ремесел; поисково-творческий, потенциально-возможный, удовлетворительный,

недостаточный уровни подготовки учителей обслуживающего труда к использованию художественных ремесел в учебно-воспитательном процессе.

Drashko O. M. The system of pedagogical conditions in training maintenance personnel teachers to use artistic handicrafts in a teaching and educational process.

The article substantiates the system of pedagogical conditions in training maintenance personnel teachers to use artistic handicrafts. The author reveals criteria, indicators and levels of training specialists, stages of implementating the system of reasoned pedagogical conditions into a teaching and educational process of a university in regard to training maintenance personnel teachers to use artistic handicrafts in a teaching and educational process.

Key words: educational potential of artistic handicrafts; educational functions of artistic handicrafts; searching and creative, potentially possible, satisfactory, poor levels of training maintenance personnel teachers to use artistic handicrafts in a teaching and educational process.

У сучасному суспільстві посилюється акцент на виявлення місця і ролі культуротворчої діяльності людини та її реалізації в усіх галузях життя. У багатомірному культурному просторі особливе місце посідає розвиток декоративно-прикладного мистецтва та вивчення його освітньо-виховного потенціалу. Народне мистецтво, й зокрема художні ремесла, що зберігають історичну пам'ять, є безпосереднім носієм самобутньої культури, мистецтва минулих поколінь, відображають педагогічний досвід народу, є важливим засобом виховання гармонійно розвиненої особистості, розвитку її моральної, трудової, естетичної, технологічної культури і розглядається як важливий компонент професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів обслуговуючої праці.

Теоретичний аналіз спектру питань зазначеної проблеми, науково-методичного забезпечення та практичного стану її розв'язання з позиції використання художніх ремесел учителями обслуговуючої праці свідчить про наявність суперечностей між:

- культурно-історичним потенціалом художніх ремесел та його недостатньою реалізацією у змісті професійної підготовки вчителів обслуговуючої праці;
- потребою сучасної системи освіти в учителях, які володіють основами художніх ремесел, та відсутністю цілісної системи вивчення художніх ремесел у професійній підготовці вчителів обслуговуючої праці;
- постійним розвитком нових педагогічних і виробничих технологій з оволодіння художніми ремеслами та відродженням і збереженням історичного, соціального, культурного досвіду художніх ремесел у трудовій діяльності народу.

Отже, проблема підготовки вчителів обслуговуючої праці до використання художніх ремесел у навчально-виховному процесі постає актуальною для її теоретичного та практичного розв'язання.

Важливо відзначити, що вивчення філософської, психолого-педагогічної та спеціальної літератури свідчить про інтерес науковців до вивчення різних аспектів проблеми використання художніх ремесел у навчально-виховному процесі: теоретичні і методичні позиції декоративно-прикладного мистецтва (П. Богатирьов, Г. Васильківська, Т. Дем'янюк, П. Дробов'язко, В. Жигір, М. Кузан, Т. Мацейків, В. Мусієнко, С. Нікітчина, Л. Оршанський, С. Павх); освітньо-виховна та психолого-педагогічна сутність складників народного мистецтва (І. Зязюн, І. Крип'якевич, Ю. Руденко); еволюція народного мистецтва та закономірності розвитку (С. Антонович, Р. Захарчук-Чугай, А. Іванченко, Т. Ніколаєва, Б. Прокопович);

залучення студентів до народних ремесел та навчання технікам їх виконання (В. Барадулін, Т. Кари-Васильєва, В. Качнєєва, В. Радкевич).

Водночас мало дослідженою залишається проблема підготовки майбутніх учителів, які могли б максимально ефективно реалізувати освітньо-виховні функції декоративно-прикладного мистецтва.

Мета статті – обґрунтувати систему педагогічних умов підготовки вчителів обслуговуючої праці до використання художніх ремесел у навчально-виховному процесі.

Дослідження теоретико-методологічних засад підготовки вчителів обслуговуючої праці до використання художніх ремесел у системі трудової освіти спонукало нас до вивчення філософської, психолого-педагогічної та спеціальної літератури з позиції розкриття змісту, особливостей підготовки вчителів обслуговуючої праці, виявлення сутнісних характеристик художнього ремесла та його освітньо-виховних можливостей, дослідження історико-педагогічної ретроспективи системи навчання художнім ремеслам та обґрунтування педагогічних умов підготовки вчителя обслуговуючої праці до використання художніх ремесел у навчально-виховному процесі.

Саме такий підхід до вивчення проблеми спонукає нас до осмислення сутності художніх ремесел в освітньо-виховному аспекті у такій логіці «культура – національна культура – народне мистецтво – художні ремесла – освіта» через закони взаємозв'язку загального й окремого, цілісності як системи динамічної взаємодії визначених компонентів.

На підставі аналізу наукової літератури ми можемо говорити про інтерес дослідників до вивчення різних аспектів проблеми використання художніх ремесел у навчально-виховному процесі: теоретичні і методичні позиції декоративно-прикладного мистецтва (П. Богатирьов, Г. Васьківська, Т. Дем'янюк, П. Дробов'язко, В. Мусієнко); освітньо-виховна та психолого-педагогічна сутність складників народного мистецтва (І. Зязюн, І. Крип'якевич, Ю. Руденко); еволюція народного мистецтва та закономірності розвитку (Є. Антонович, Р. Захарчук-Чугай); залучення студентів до народних ремесел та навчання технік їх виконання (В. Барадулін, І. Каньковський, Т. Кари-Васильєва, В. Радкевич). Їх глибоке вивчення дозволяє нам виокремити такі основні функції художніх ремесел: соціально-ціннісна, етнічно-соціальна, традиційно-історична, статусно-позиційна, утилітарно-практична, художньо-естетична, професійно-ціннісна.

Професійний інтерес учителя обслуговуючої праці – трудова підготовка студентів; безперечна популярність визначених видів народних ремесел в усі часи; абсолютна погодженість у теоретичному визначенні названих видів як художніх ремесел та їх оцінці; інтегративний та комплексний характер визначених видів у зв'язку між собою та з іншими видами національного мистецтва; висока функціональність визначених видів художніх ремесел, у тому числі в освітньо-виховному аспекті та найменша дослідженість їх саме в цьому аспекті спрямовує наші наукові інтереси на такі ремесла, як вишивка, ткацтво, виготовлення національного одягу.

Історична ретроспектива освітньо-виховної практики оволодіння художніми ремеслами дозволяє зробити висновки: по-перше, про те, що розвиток художнього ремесла зумовлено соціальним запитом; по-друге, шляхи оволодіння художнім ремеслом динамічно змінювалися відповідно до змін в освітньо-виховній системі; по-третє, в оволодінні художнім ремеслом тією чи тією мірою превалювали художньо-утилітарна практика, творчогенні психологічні важелі, освітньо-виховні технології,

відповідні до часу та навчально-виховної системи; по-четверте, розвиток загальноосвітнього характеру оволодіння художніми ремеслами посилює тенденцію педагогізації означеного процесу. Значною мірою ефективність процесу залежить від компетентності вчителя; по-п'яте, динамічні зміни в освітньо-виховній практиці з оволодіння досліджуваними художніми ремеслами створили соціально-педагогічні передумови підготовки вчителя-фахівця обслуговуючої праці.

Глибоке розуміння цього та висновки, зроблені на основі аналізу спеціальних досліджень науковців щодо підготовки вчителя (Н. Андреева, О. Кобернік, Б. Прокопович, В. Пікельна, В. Сидоренко, Д. Тхоржевський), сприяли осмисленню підготовки вчителів обслуговуючої праці до використання художніх ремесел у навчально-виховному процесі визначається як складне особистісне утворення, є інтегральним показником професійної підготовки вчителя і містить у собі різного роду установки на усвідомлення певної педагогічної проблеми, моделі ймовірної поведінки, визначення спеціальних способів творчої взаємодії з учнями та оцінку своїх можливостей у досягненні позитивних результатів навчально-виховної діяльності.

Практично всі дослідники одностайні в думці, що функції вчителя трудового навчання не обмежуються наданням професійних знань і формуванням трудових умінь і навичок, організацією навчально-виховного процесу. Він забезпечує розвиток особистості майбутнього трудівника, готує вихованців до вирішення конкретних задач. За визначенням О. Коберніка, такий учитель «має бути мобільним, готовим до стрімкових змін у змісті технологічної підготовки, здатним швидко переорієнтуватися» [6, с. 30]. Своє бачення з підготовки вчителя визначає В. Кузь: «учитель має бути не тільки предметником чи навіть викладачем двох предметів, а й володіти народними ремеслами, знатися на техніці, бути взірцем у побуті, одязі, етикеті, загалом бути творчою особистістю» [7, с. 19].

Дослідження надало нам змогу довести, що продуктивна підготовка вчителів обслуговуючої праці до використання художніх ремесел у професійній діяльності відбуватиметься за таких педагогічних умов: осмисленість студентами потреби у відродженні та розвитку досліджуваних художніх ремесел із позиції суспільно-цільового, професійно-діяльнісного та професійно-особистісного підходів; формування високого рівня мотивації до професійної діяльності, психологічний комфорт, професійна самореалізація засобами досліджуваних художніх ремесел; орієнтація логіки та змісту теоретичної і практичної підготовки майбутніх фахівців на виокремлення національно-культурного складника художніх ремесел у психологічному, педагогічному та мистецтвознавчому контексті; цілеспрямовану діяльність педагогічного колективу ВНЗ із залучення студентів до реалізації творчих мистецтвознавчих, психолого-педагогічних знань, умінь і навичок через усі види й форми навчальної та виховної роботи.

Управдження системи педагогічних умов підготовки вчителів обслуговуючої праці до використання художніх ремесел у навчально-виховному процесі ми поклали в основу дослідно-експериментальної роботи щодо підготовки вчителів обслуговуючої праці до використання художніх ремесел у навчально-виховному процесі.

Задля цього схарактеризовано критерії (мистецтвознавча обізнаність, психологічна настанова та методична обізнаність майбутніх учителів обслуговуючої праці до відповідної діяльності), показники, рівні (пошуково-творчий, потенційно-можливий, задовільний, недостатній) підготовки майбутніх учителів обслуговуючої праці до використання художніх ремесел у власній професійній діяльності.

Мистецтвознавчу обізнаність у галузі досліджуваних художніх ремесел визначено такими показниками: розуміння освітньо-виховних можливостей художніх ремесел; технологічна обізнаність із процесом виконання художніх творів; індивідуальний стиль виконання художніх творів.

Показниками психологічної настанови на розв'язання творчих, освітніх і виховних завдань засобами художніх ремесел (ткацтво, вишивка і виготовлення національного одягу) вважали: інтерес до теоретичного і практичного оволодіння досліджуваними художніми ремеслами; мотив самореалізації студента в оволодінні художніми ремеслами.

До показників методичної обізнаності вчителів обслуговуючої праці до професійного використання художніх ремесел віднесено: вміння визначити дидактичну, виховну і розвивальну цінність художніх ремесел та їх реалізацію у співробітництві з учнівським колективом; оволодіння методикою викладання художніх ремесел: ткацтва, вишивки, виготовлення національного одягу на уроках обслуговуючої праці; здатність організувати залучення учнів до художніх ремесел у позакласній роботі (гуртки, клуби, вікторини, конкурси, експедиції); морально-етичне сприйняття художньо-творчих виробів; розвиток учнівського інтересу до мистецтвознавчої діяльності.

Започатковуючи експериментальну роботу, важливо проаналізувати навчальні плани та робочі програми, що дозволяє виявити, що навчальні програми дисциплін практично всіх циклів, окрім професійної підготовки, мають загальноосвітню предметно-визначену спрямованість і практично нічим не різняться від програм цих дисциплін, коли за ними навчаються студенти інших спеціальностей. Невиправдано поза увагою залишається фахова орієнтація програм. Дослідження робочих програм, безпосередньо орієнтованих на вивчення художніх ремесел, які є базисними в нашому дослідженні, дозволяють зробити такі висновки: практично всі програми в незначному обсязі, але обов'язково містять елементи змісту щодо художніх ремесел: ткацтва, вишивки і; у зовсім незначному обсязі – виготовлення національного одягу; кожна програма розрахована на одержання теоретичних знань та набуття практичних умінь; між програмами існує певний зв'язок, зумовлений предметною спрямованістю дисциплін.

У ході констатувального експерименту за допомогою анкетування, бесіди, спостереження за роботою в майстернях, оцінки виконання самостійних завдань, конкурсу на кращу творчу роботу, творчих завдань, інтерв'ю, аналізу результатів діяльності студентів установлено реальний стан підготовки вчителів обслуговуючої праці до використання художніх ремесел у професійній діяльності; особливості використання художніх ремесел учителями різних освітньо-кваліфікаційних рівнів; взаємозумовленість складників підготовки вчителів обслуговуючої праці до використання художніх ремесел, реалізації їх освітньо-виховних можливостей у навчально-виховному процесі; чинники різнорівневої підготовки вчителів обслуговуючої праці.

Грунтовний аналіз результатів констатувального експерименту свідчить про наявність великої кількості студентів, яким притаманний недостатній рівень підготовки до використання художніх ремесел у навчально-виховному процесі. В експериментальній групі такий показник сягає 65 % респондентів, а в контрольній – 70 % учителів обслуговуючої праці. Задовільний рівень підготовки демонструють 30 % студентів експериментальної та контрольної груп. Потенційно-можливий рівень зафіксовано лише в 5 % респондентів експериментальної групи. Студентів із пошуково-творчим рівнем підготовки не виявлено взагалі.

Формувальний експеримент мав за мету створення навчально-виховного середовища, яке забезпечувало б результативність реалізації в навчально-виховному процесі вищої школи розробленої моделі впровадження системи педагогічних умов підготовки вчителів обслуговуючої праці до використання художніх ремесел.

На першому (підготовчому) етапі формувального експерименту шляхом використання профорієнтації; створення можливостей здійснення соціально значущої, професійно-визначеної та особистісно значущої діяльності з використання художніх ремесел у різних соціальних середовищах (навчання в колективі, сім'ї, школі, творчому колективі) реалізації підлягає педагогічна умова – осмисленість студентами потреби у відродженні та розвитку досліджуваних художніх ремесел із позиції суспільно-цільового, професійно-діяльнісного та професійно-особистісного підходів.

Педагогічна умова – формування високого рівня мотивації до професійної діяльності, психологічний комфорт професійної самореалізації засобами досліджуваних художніх ремесел – має бути реалізована на другому (пізнавальному) етапі формувального експерименту за допомогою діагностування індивідуального інтересу до досліджуваних художніх ремесел, урахування інтересу в усіх видах навчальної діяльності: теоретичні і практичні заняття, самостійна робота студентів; забезпечення психологічного комфорту навчально-виховного процесу через суб'єктивну систему відносин.

На третьому (діяльнісному) етапі формувального експерименту доречно здійснювати реалізацію педагогічної умови – орієнтація логіки та змісту теоретичної та практичної підготовки майбутніх фахівців на виокремлення національно-культурного складника художніх ремесел у психологічному, педагогічному та мистецтвознавчому контексті. Засоби реалізації цієї умови – вдосконалення змісту підготовки в логіці: технологічні вміння й навички → теоретичне та практичне осмислення освітньо-виховних можливостей художніх ремесел та засобів їх реалізації у професійній діяльності → творчий рівень професійної самореалізації; художньо-мистецька діяльність у період технологічної практики; системність використання освітньо-виховних можливостей художніх ремесел у період педагогічних практик; інтерактивність змісту навчальних предметів, змісту самостійної роботи студентів, науково-дослідної роботи студентів, виховної роботи.

Реалізація педагогічної умови – цілеспрямована діяльність педагогічного колективу із залучення студентів до реалізації творчих мистецтвознавчих, педагогічних знань, умінь та навичок через усі види та форми навчально-виховної діяльності – здійснюється на четвертому (творчому) етапі формувального експерименту шляхом використання особистісно зорієнтованої технології навчання; рефлексивного характеру пізнавальної діяльності через інтегративні методи та нестандартні форми навчання; співробітництва суб'єктів педагогічного процесу (цеховий осередок).

Ефективність реалізації системи педагогічних умов підготовки вчителів обслуговуючої праці до використання художніх ремесел у професійній діяльності перевіряється на контрольному етапі експериментальної роботи. Динаміку рівнів підготовки майбутніх учителів обслуговуючої праці до використання художніх ремесел у навчально-виховному процесі подано в табл. 1.

Динаміка рівнів підготовки майбутніх учителів обслуговуючої праці до використання художніх ремесел у навчально-виховному процесі (%)

Рівні	Контрольна група		Експериментальна група	
	Констатувальний експеримент	Контрольний експеримент	Констатувальний експеримент	Контрольний експеримент
Пошуково-творчий	0	5	0	25
Потенційно-можливий	0	5	5	35
Задовільний	30	30	30	35
Недостатній	70	60	65	5

Отримані дані відображають позитивну динаміку зростання рівня підготовки майбутніх учителів до використання художніх ремесел у навчально-виховному процесі. Суттєві позитивні зміни відбулися в експериментальній групі. Так, пошуково-творчий рівень виявлено під час контрольного експерименту у 25 % учителів обслуговуючої праці, тоді як під час констатувального експерименту респондентів з означеним рівнем не зафіксовано. Кількість студентів із потенційно-можливим рівнем зросла з 5 % під час констатувального експерименту до 35 % – під час контрольного експерименту. Дещо зросла кількість респондентів, які перебували на задовільному рівні: з 30 % при констатувальному обстеженні до 35 % на етапі контрольного експерименту. Суттєво знизилась кількість студентів, у яких виявлено низький рівень означеної підготовки: з 65 % під час констатувального експерименту до 5 % під час контрольного експерименту.

Аналіз результатів дозволяє стверджувати, що процес підготовки вчителів обслуговуючої праці до використання художніх ремесел у навчально-виховному процесі за дотримання системи педагогічних умов більш успішний, ніж традиційне навчання, та засвідчує зростання рівнів підготовки майбутніх учителів за кожним критерієм. Застосування в навчально-виховному процесі вищої школи проблемних ситуацій, завдань, дискусій сприяло самореалізації студентської молоді.

У контрольній групі відбулися незначні позитивні зміни. До пошуково-творчого та потенційно-можливого рівнів на контрольному етапі піднялося до 5 % респондентів, на констатувальному етапі означених рівнів не зафіксовано взагалі. Кількість студентів на середньому рівні залишилася незмінною (30 %). Дещо зменшилася кількість респондентів, які перебували на низькому рівні підготовки (з 70 % під час констатувального обстеження до 60 % під час контрольного обстеження).

Проведене дослідження виявило залежність між установкою на педагогічну працю, позитивним ставленням до професії вчителя та відродженням художніх ремесел, характером і рівнем фахової підготовки студентів. На підставі аналізу результатів реалізації у навчально-виховному процесі вищої школи системи педагогічних умов підготовки вчителів обслуговуючої праці до використання художніх ремесел встановлено, що орієнтація фахової підготовки на особистість студента, різноманітність її форм та методів забезпечує пошуково-творчий та потенційно-можливий рівень підготовки фахівців.

Література

1. Васьківська Г. О. Національна культура в системі громадянської освіти / Г. О. Васьківська // Відродження. – 1997. – № 3. – С. 12–15. **2. Дем'янюк Т. Д.** Зміст та методика народознавчої роботи в сучасній школі / Т. Д. Дем'янюк. – К. : ІСДО,

1996. – 108 с. **3. Дробов'язко П. І.** Українська національна школа: витоки і сучасність / П. І. Дробов'язко. – К. : Академія, 1997. – 184 с. **4. Жигір В. І.** Зміст фахової підготовки вчителя обслуговуючої праці у вищому навчальному закладі: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Вікторія Іванівна Жигір; Бердянський держ. пед. ін-т ім. П. Д. Осипенко. – Бердянськ, 2001. – 207 с. **5. Знамеровська Н. П.** Підготовка вчителя трудового навчання до розвитку художньо-конструкторських здібностей учнів основної школи : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Наталія Павлівна Знамеровська ; Херсонський держ. пед. ун-т. – Херсон, 1999. – 231 с. **6. Кобернік О.** Модернізація підготовки майбутніх учителів / Олександр Кобернік // Трудова підготовка в закладах освіти. – 2004. – № 4. – С. 28–30. **7. Кузь В. Г.** Учитель, школа – пріоритети ХХІ ст. / В. Г. Кузь // Педагогіка і психологія. – 2002. – № 1–2. – С. 11–19.

УДК 377.031

Ірина Казанжи

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Казанжи І. В. Сучасні підходи до професійної підготовки вчителя початкової школи.

У статті проаналізовано сучасні підходи до професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів, визначено умови модернізації підготовки вчителя початкової школи в системі вищої педагогічної освіти.

Ключові слова: професійна підготовка, інноваційна діяльність, фундаменталізація освіти, модернізація вищої педагогічної школи, персоналізований підхід.

Казанжи І. В. Современные подходы к профессиональной подготовке учителя начальной школы.

В статье проанализированы современные подходы к профессиональной подготовке будущих учителей начальных классов, определены условия модернизации подготовки учителя начальной школы в системе высшего педагогического образования.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, инновационная деятельность, фундаментализация образования, модернизация высшей педагогической школы, персонализированный подход.

Kazanzhi I. V. Modern approaches to professional training future primary school teachers.

The article analyzes modern approaches to professional training future primary school teachers and defines conditions concerning the issue how to modernize training primary school teachers in the higher pedagogical education system.

Key words: professional training, innovative activity, fundamentalization of education, modernization of higher pedagogical school, personalized approach.

На сучасному етапі розвитку української держави помітно зростає увага до наукових досліджень, спрямованих на вдосконалення професійної підготовки майбутнього вчителя. Сучасна педагогічна наука спрямована на реформування системи освіти в Україні. Зміна життєдіяльності суспільства й розширення міжнародних зв'язків потребує від сучасної освіти підвищення рівня майбутніх

фахівців, формування і розвитку психологічно грамотних і висококваліфікованих педагогів, зорієнтованих на особистість у навчанні й вихованні учнів.

Актуальність обраної теми зумовлена стратегічними завданнями державної політики, окресленими Національною доктриною розвитку освіти, відповідно до якої процес навчання й виховання повинен бути зорієнтований на ефективне оволодіння знаннями, різнобічний розвиток особистості студента, формування ініціативної і дієздатної людини з яскраво вираженою творчою індивідуальністю, самостійного громадянина демократичного суспільства. Сучасна система вищої педагогічної освіти спрямована на підготовку вчителя-професіонала, фахівця високого рівня, педагога-лідера, педагога-організатора, який буде працювати творчо, здійснювати інноваційну особистісну діяльність. Пошук нових підходів до підготовки сучасних фахівців початкової школи стає предметом вивчення представників педагогічної, психологічної та філософської науки України та інших країн світу.

Аналіз психологічної і педагогічної літератури показав, що нині створено суттєву теоретичну базу для вивчення проблем підготовки майбутніх учителів до професійної діяльності (І. Батракова, М. Берулова, М. Кларін, А. Кузнецов, Л. Кулікова, В. Сластьонін, А. Тряпціцина та ін.). Загальні питання формування особистості вчителя досліджували С. Архангельський, В. Войтко, С. Гончаренко, О. Дубасенюк, І. Зязюн, Н. Кічук, Н. Кузьміна, С. Сисосєва, Р. Хмельюк, Т. Яценко та ін.

Нове розуміння місця й ролі педагогічних дисциплін у професійному становленні майбутнього вчителя зумовило пошук нових підходів, чому присвячені роботи А. Алексюка, М. Ахметової, В. Бондаря, Г. Васяновича, С. Вітвицької, М. Гаврилової, А. Орлова, Н. Радіонової, В. Сенченко та ін. Проте питання формування системи професійних якостей майбутнього вчителя залишається актуальним. Адже, як зазначає Г. Васянович, нині «... педагогіка як наука в усьому світі зазнає сутнісних трансформацій, вона репрезентує найцікавіші результати соціальної гуманістики, культури. Водночас вона допомагає молодим людям знайти відповідь на питання про сенс життя, можливості розвитку і діяльності в умовах складного глобалізованого світу» [2].

Метою статті є визначення сучасних підходів до професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи в наукових розвідках дослідників на сучасному етапі.

На початку нового тисячоліття, на думку С. Гончаренка, однією з найважливіших глобальних проблем розвитку освіти вважається її фундаменталізація. Фундаменталізація освіти на сучасній основі має бути провідним імперативом освітніх реформ, означає спрямування її на узагальнені та універсальні знання, формування загальної культури і розвиток узагальнених способів мислення і діяльності. Науковець зазначає, що фундаменталізацію освіти слід розглядати як один з провідних загальнодидактичних принципів, покладених в основу сучасної багаторівневої освіти [3].

Фундаменталізація освіти висуває такі вимоги до сучасного рівня загальнонаукової та професійної компетентності майбутніх фахівців: володіння системою фундаментальних методологічних, спеціальних та культурологічних знань; здатність до ціннісно-смыслового самовизначення в сучасному соціокультурному, інформаційному та професійному просторі; розвинуте теоретичне мислення; високий рівень професійної культури; володіння загальнонауковими професійно значущими методами наукового пізнання; готовність до культуротворчого діалогу; здатність на основі системного підходу проектувати пізнавальні інформаційні моделі, проблемні ситуації, а також моделі дослідницької, творчої діяльності з їх розв'язання [3].

Як зауважує Л. Онишук, головним завданням фундаментальної освіти є створення оптимальних умов для розвитку гнучкого та багатогранного мислення, різних способів пізнання дійсності для виникнення внутрішньої потреби в саморозвитку та самоосвіті впродовж життя. Фундаментальна освіта стане дієвим інструментом формування наукової компетентності сучасного професіонала, катализатором творчої свободи [6].

В останнє десятиріччя значно збільшилась кількість наукових праць, присвячених проблемі інноваційного підходу до професійної підготовки майбутніх педагогів. М. Артюшина пропонує модель психолого-педагогічної підготовки, в основу якої покладено ідею про створення сприятливих умов для формування інноваційних властивостей особистості і відповідної поведінки. На думку М. Артюшиної, в основу концепції єдиної стратегії інноваційного розвитку студентів у професійній підготовці має бути закладена ідея інтеграції особистісних, соціальних і діяльнісних аспектів у реалізації єдиної стратегії інноваційного розвитку [1].

Для забезпечення підготовки особистості до інноваційної діяльності змісту навчання у вищій школі має бути притаманна проблемність, актуальність, образність; використання сучасних інформаційних засобів, комп'ютерних технологій. Важливими характеристиками змісту навчання для розвитку інноваційності має бути гнучкість та варіативність; активне залучення студентів до пошуку й опрацювання, особливо оновлення необхідної інформації, при цьому має заохочуватись особисте прийняття матеріалу, критична оцінка привнесення особистого досвіду, взамонавчання [4].

Особлива функція освіти полягає в тому, що своїм змістом вона закладає базові, фундаментальні основи культури особистості. Персоналізований підхід в освіті, визнаний науковцями провідною тенденцією сучасної педагогічної теорії і практики, має на меті відкрити і розвинути особистість кожного студента, яку необхідно вивчати і знати в усіх її виявах. Обирати зміст, форми, цілі, методи і засоби виховання й навчання слід з урахуванням особистісних рис студентів. Педагог виходить з того, що тільки особистість може сформувати особистість, тому він повинен урахувувати і специфіку своєї особистості, працюючи над своїм особистим стилем педагогічної діяльності. Отже, під персоналізованим навчанням розуміють таке навчання, у процесі якого здійснюється персоналізація тих, хто вчиться, і тих, хто навчає. «Професійний розвиток невіддільний від особистісного – в основі одного й іншого лежить принцип саморозвитку, що детермінує здібність особистості перетворювати особисту життєдіяльність у предмет практичного перетворення, що веде до вищої форми життєдіяльності особистості – творчої самореалізації» [5]. Формування професійних якостей неможливо здійснити без персоналізованого підходу та його педагогічних принципів.

Основним результатом роботи зі студентами повинно стати повернення до сутності педагогічної професії, що передбачає опору на досягнення й успіх дитини, а також орієнтацію на оптимістичне сприймання нею світу в усій його складності й у відповідності зі стратегіями модернізації освіти.

Одним із аспектів організації супроводу студентів у педагогічному вищому навчальному закладі є проблема вивчення індивідуальних здібностей майбутніх учителів і можливостей їх урахування в навчально-виховному процесі, однак ці дослідження не повинні звужуватися до індивідуального підходу. Майбутній учитель в умовах модернізації освіти розглядається як суб'єкт діяльності, як носій ініціативи, здібний до самопізнання і самовиховання.

Нині українська вища школа переживає період інтеграції в європейський освітній простір. Основні проблеми підготовки вчителів початкових класів у країнах

Європи збігаються з тими проблемами, які розв'язують українські науковці. Викликає інтерес досвід підготовки вчителів початкових класів у Франції, що охоплює такі напрями: мотивованість вибору педагогічної професії (майбутні студенти відбираються на основі спеціальної співбесіди); формування особистісних якостей учителя початкових класів за допомогою курсів за вибором; підготовка до розв'язання таких проблем, як шкільна адаптація дітей різних етнічних груп; практична спрямованість у викладанні психології та педагогіки.

Важливою умовою, що забезпечує ефективну професійну підготовку вчителя початкових класів, є модернізація педагогічної практики у відповідності з трьома моделями: педагогічна практика відіграє підпорядковану роль; у ході практики студенти оволодівають тільки методичними прийомами; студенти оволодівають аналітичною педагогікою і методичними прийомами.

У німецьких вищих навчальних закладах спостерігається стійка тенденція до скорочення лекційних занять і збільшення семінарських. Практикується підготовка до проведення семінарів самими студентами, індивідуальна форма роботи зі студентами посідає все важливіше місце в навчальному процесі.

Аналізуючи досвід педагогічних вищих навчальних закладів різних країн з професійної підготовки вчителів початкових класів, можна виявити такі тенденції вдосконалення навчання студентів:

- психолого-педагогічна і соціологічна спрямованість змісту педагогічної освіти;
- практична підготовка майбутнього вчителя до спілкування на основі тренінгових занять;
- реформування педагогічної практики;
- використання практико-орієнтованих форм навчання: мікровикладання, моделювання навчальних ситуацій, аналіз відеофрагментів уроків, шкільні та лабораторні практикуми;
- використання інформаційних технологій;
- підвищення ролі самостійної підготовки студентів.

Розглянутий досвід підготовки вчителів початкових класів дозволяє нам визначити такі умови модернізації професійної підготовки вчителя початкових класів у системі вищої педагогічної освіти: розроблення теоретичних моделей діяльності вчителя початкових класів нового типу; обґрунтування критеріїв особистісно-професійного розвитку майбутнього вчителя початкових класів; розроблення моделі забезпечення продуктивного особистісно-професійного розвитку майбутнього вчителя початкових класів; виявлення педагогічних умов, що лежать в основі ефективного реформування навчально-виховного процесу; мобільність і варіативність вибору студентом рівня професійної кваліфікації, додаткової спеціальності, спеціалізації, що забезпечить побудову індивідуальної освітньої стратегії.

Література

1. **Артюшина М. В.** Інноваційний підхід у викладанні психолого-педагогічних дисциплін у вищих навчальних закладах освіти України / М. В. Артюшина // Вісник НТУУ «КПІ». Філософія. Психологія. Педагогіка. –2009. – Випуск 3.
2. **Васянович Г. П.** Педагогіка і психологія / Григорій Петрович Васянович // Васянович Г. Вибрані твори: в 5-ти т. – Т. 4: Збірник наукових праць. – Львів : Сполом, 2010. – 512 с.
3. **Гончаренко С.** Фундаменталізація освіти як дидактичний принцип / Семен Гончаренко // Шлях освіти. – 2008. – № 1. – С. 2–6.
4. **Кустовська О. В.** Методологія системного підходу та наукових досліджень: курс лекцій / О. В. Кустовська. – Тернопіль : Економічна думка, 2005. – 127 с.

5. Митина Л. Н. Личностное и профессиональное развитие человека в новых социально-экономических условиях / Л. Н. Митина // Вопросы психологии. – 1977. – № 4 – С. 29–32. **6. Онищук Л. А.** Фундаментальність – категорія якості освіти та освіченості сучасної людини / Л. А. Онищук // Шлях освіти. – 2011. – № 2 (60). – С. 15–20.

УДК 371.15

Ірина Ковальчук

АНАЛІЗ СТАНУ ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНО ЗНАЧУЩИХ ЯКОСТЕЙ УЧИТЕЛЯ ТЕХНОЛОГІЙ В ПІСЛЯДИПЛОМНІЙ ОСВІТІ

Ковальчук І. М. Аналіз стану проблеми розвитку професійно значущих якостей учителя технологій в післядипломній освіті.

У статті виявлено та проаналізовано результати стану обізнаності вчителів щодо сутності, змісту сучасних професійно значущих якостей учителя технологій й методів їх розвитку та рівень готовності вчителя технологій до професійного самовдосконалення. Визначено, що в переважній більшості вчителів технологій наявний розрив між бажанням бути фахівцем своєї справи і реальними здібностями в досягненні зазначеної мети, між зовнішнім прагненням учителя до професійного зростання та відповідним достатнім рівнем внутрішньої мотивації.

Ключові слова: професійно значущі якості, технологічні якості, самовдосконалення, мотивація, самооцінка.

Ковальчук І. М. Анализ состояния проблемы развития профессионально значимых качеств учителя технологии в последипломном образовании.

В статье определены и проанализированы полученные результаты представлений учителей о сущности, содержании современных профессионально значимых качеств учителя технологии, методах их развития, а также уровень мотивационной готовности учителя технологии к профессиональному самосовершенствованию. Определено, что в подавляющем большинстве существует разрыв между желанием учителей технологии быть профессионалом своего дела и реальными способностями в достижении этой цели, между внешним стремлением учителя к профессиональному росту и соответствующим достаточным реальным уровнем внутренней мотивации.

Ключевые слова: профессионально значимые качества, технологические качества, самосовершенствование, мотивация, самооценка.

Kovalchuk I. M. The analysis into the problem of developing professionally significant qualities of a Technology teacher in postgraduate education.

The article defines and analyzes the obtained results as for teachers' idea about the gist and meaning of present-day professionally significant qualities of a Technology teacher, methods of their development as well as the level of motivational readiness of a Technology teacher to professional self-perfection. The author determines that in most cases there is a gap between a Technology teacher's desire to be an expert in his/her sphere and actual abilities to reach the goal, between teacher's outward urge towards professional self-perfection and relevant level of inward motivation

Key words: professionally significant qualities, technological qualities, self-perfection, motivation, self-appraisal.

Сучасний учитель технології із сформованим рівнем розвитку професійно значущих якостей (далі ПЗЯ) є однією із ключових фігур, що визначає рівень ефективності процесу й результату всіх ланок технологічної освіти. Тенденції розвитку педагогічної науки і практики актуалізуються широким упровадженням у педагогічний процес діагностичного інструментарію як найважливішого засобу у формуванні та отриманні достовірної інформації про якісний стан та вивчення позитивної динаміки змін досліджуваного об'єкта.

Діагностувальний підхід дозволяє досліджувати процеси та об'єкти з точки зору виявлення норми й патології (відхилення від норми). Метою діагностувального підходу є постановка діагнозу досліджуваному об'єкту на основі розробленої системи критеріїв та показників, тобто формулювання обґрунтованого висновку щодо предмета вивчення [4]. Проблема педагогічного діагностування розглядається у працях В. Беспалько, В. Зверевої, І. Інгенкампа, І. Підласого, В. Шадрікова, Т. Шамової та ін.

Метою статті є виявлення загального стану проблеми розвитку професійно значущих якостей учителя технології в післядипломній освіті.

Задля реалізації поставленої мети на попередньому етапі було здійснено аналіз наукової психолого-педагогічної літератури, нормативних документів, що характеризують історичні аспекти, основні теоретичні основи витоків професійно значущих якостей учителя технології, сучасний етап розвитку технологічної освіти, з'ясувались проблемні зони зазначеного питання, розроблено систему критеріїв, показників і рівнів сформованості ПЗЯ вчителя технології.

На цьому етапі передбачається виявити стан проблеми розвитку ПЗЯ вчителя технології в післядипломній освіті, у зв'язку з чим застосовувались методи бесіди, педагогічного спостереження (у процесі курсів підвищення кваліфікації), опитування, анкетування, інтерв'ювання, тестування.

Відповідно до сучасних змін у технологічній освіті ми визначили інтегративні групи ПЗЯ вчителя технології, з-поміж яких – культура професійної самосвідомості, технологічна культура, комунікативна культура і креативна культура.

У дослідженні брали участь 251 працюючий учитель технології Дніпропетровської та Чернігівської областей протягом 2012–2013 навчального року на базі інститутів післядипломної педагогічної освіти у процесі курсів підвищення кваліфікації: 59 % жінки і 41 % чоловіки. Серед них: 56 % учителів вищої категорії, 30 % – першої, 14 % – другої категорії та спеціаліст.

Основними напрямками у виявленні стану проблеми розвитку ПЗЯ вчителя технології стали: діагностування рівня обізнаності вчителів технології щодо змісту, сутності сучасних професійно значущих якостей і методів їх розвитку; виявлення рівня мотиваційної готовності вчителя технології до професійного самовдосконалення в післядипломній освіті.

Задля вивчення обізнаності вчителів щодо ПЗЯ, актуальних на сучасному етапі розвитку технологічної освіти, ми запропонували вчителям технології заповнити анкету «Виявлення уявлень учителів технології щодо професійно значущих якостей», яка містила питання відкритого типу. Прослідкуємо особливості розуміння вчителем сучасних об'єктивних змін у технологічній освіті учнів, суб'єктивних уявлень щодо ПЗЯ вчителя технології та усвідомлення проблеми їх розвитку.

У відповідях на перше питання «Які зміни, на Вашу думку, відбуваються в сучасній технологічній освіті учнів протягом останніх 15 років?» 32 % вчителів, хоча і не повною мірою, але відчують позитивні зміни. Як правило, вчителі називали

окремі, не більше однієї-двох, інколи трьох інноваційних ознак сучасної технологічної освіти, серед них: проєктне навчання, інтегративність та варіативність змісту, перехід до розвитку мислення, посилення ролі самостійної активності учнів, упровадження комп'ютерних, інтерактивних технологій навчання, спрямування на креативний розвиток особистості.

Думку про те, що суттєвих змін у технологічній освіті не відбулось, висловили 24 % вчителів; мали утруднення дати відповідь 32 %; лише негативні зміни відзначили 12 %. Як видно із вищезазначеного, вчителями недостатньо відчуються тенденції розвитку й сучасні вимоги до реалізації завдань технологічної освіти учнів. Недостатня сформованість креативної культури вчителя не дозволяє вийти за межі майстерні, розкрити нові можливості, що криються в технологічній освіті, а також у здібностях учителя сприймати, бачити, відчувати інновації, бути готовим до них і користуватися ними.

Виконання завдання: «Розкрити сутність поняття «професійно значущі якості вчителя технології» показало, що учасники опитування розділились на три частини: 6 % учителів були близькі до правильної відповіді і визначили ПЗЯ вчителя як «якості, що є запорукою успішного навчально-виховного процесу або досягнення педагогічних цілей»; 40 % не змогли дати відповідь; 54 % опитуваних наводили лише перелік особистісних якостей, що не відображає повноти сформованості поняття та розуміння сутності зазначеного феномену.

У визначенні вирішальних чинників розвитку ПЗЯ думки вчителів розділились на дві групи. Учителі технічної праці (38 %) до чинників розвитку ПЗЯ включили окремі внутрішні індивідуально-особистісні якості: «інтерес, бажання, любов до професії, потреби, цілеспрямованість». Група вчителів обслуговуючої праці (58 %) у складі основних чинників розвитку ПЗЯ людини бачать, навіпаки, зовнішні: «курси підвищення кваліфікації, відвідування лекцій, семінарів, спілкування з іншими вчителями, використання мережі Інтернет, відвідування майстер-класів». Отже, недооцінка внутрішніх (суб'єктивних) чинників – станів людини, пов'язаних із сформованими особливостями індивідуальних, особистісних, духовних якостей, а також зовнішніх (об'єктивних) чинників – соціального устрою суспільства, культурно-технологічного середовища свідчить про недостатнє розуміння вчителями їх взаємозв'язку, взаємозумовленості та цілісності як основної рушійної сили самовдосконалення людини, так і розвитку навколишнього світу.

Слід додати, що не було зосереджено уваги вчителів на чинниках виховання та самовиховання, роль яких полягає у формуванні цінностей, потреб, цілей, переконань, сходженню до розуміння людиною власної духовності.

За результатами виконаного завдання: «Назвати ПЗЯ вчителя технології, актуальні на цьому етапі розвитку технологічної освіти учнів», ми отримали: дидактичні якості – знання, уміння, навички і вміння донести матеріал до учнів (56 %); професіоналізм – 30 %; комунікабельність – 20 %; володіння передовими технологіями – 15 %; володіння комп'ютером, компетентність, креативність – 12,5 %; моральні та вольові якості 11 %; здатність до самоосвіти – 8 %. Окрім того, 16 % не визначились з сучасними якостями вчителя технології.

Сформованість ПЗЯ в уявленнях більшості вчителів технології з професійними знаннями, уміннями, навичками та вмінням передавати їх учням залишає поза увагою інші глибинні сторони професіоналізму педагога. Такий підхід можна пояснити тим, що освіта як процес тривалий час отожднювалась переважно із навчанням, надаючи функціям виховання та розвитку другорядну роль, що неминуче призводить до нівеляції духовного складника змісту освіти.

Водночас, задля ефективного формування технологічних якостей в учнів та професійного самовдосконалення вчителю необхідно володіти достатньо широким спектром методів. Розглянемо, на які методи вказують вчителі у формуванні якостей. Відтак, 31 % учителів адекватно уявляють методи, а саме: інтерактивні методи, бесіди, дискусії, мозковий штурм, проекти, екскурсії, участь в олімпіадах, конкурсах, виставках, ознайомлення з професіями; 32 % – обмежились теоретичним і практичним виконанням роботи; 37 % мали утруднення з відповідями. Отже, менше половини вчителів мають адекватне уявлення про методи розвитку якостей, а сам набір методів достатньо обмежений і зводиться переважно до дидактичних, інформаційних методів: наочних і словесних. До того ж вчителі часто не диференціюють поняття «метод» і «форма». Проте саме методи в діяльності вчителя визначають способи взаємодії між учасниками педагогічного процесу, способи досягнення цілей, розвивають здібності, професійні якості та постають показником рівня професіоналізму вчителя.

У той же час цікаво було дізнатися, з яких джерел вчителі мають уявлення щодо ПЗЯ вчителя технології. У своїх відповідях 64 % вчителів виокремили Інтернет, фахові журнали, методичну літературу, курси підвищення кваліфікації; 30 % джерелами знань визначили спілкування, відвідування уроків, майстер-класів; і лише 6 % – професійне навчання. Це може свідчити про недостатність уваги, що приділяється формуванню та розвитку ПЗЯ майбутнього вчителя технології в період професійного навчання.

Отже, можна зазначити, що сучасний учитель недостатньо володіє проблемою розвитку ПЗЯ. Сформованість суб'єктивних уявлень учителів технології щодо ПЗЯ та їх розвитку є фрагментарними, неструктурованими. Учитель не завжди усвідомлює, що, з одного боку, важливим джерелом знань та розвитку ПЗЯ є внутрішній світ людини: індивідуальні природні, особистісні, духовні якості, власний світогляд, процес мислення та самосвідомість. Цікавою з цього приводу є думка А. Карпова, який стверджує, що рефлексивні здібності «є перш за все засобом і каналом отримання та декодування інформації» [3, с. 61]. З іншого боку, докільля, з його вимогами з боку держави, потреб соціуму, інноваційними змінами в освіті, навчальних програмах, нових педагогічних ситуаціях і обставинах пропонує напрями змін людині.

Для нашого дослідження важливо виявити мотиваційну готовність вчителя до розвитку ПЗЯ. Одним із чинників, що надає внутрішньої сили, сприяє мотивації, надихає до творчості вчителя, формує смисл професійної діяльності, є почуття успіху й задоволеності професією. Проведене анкетування, на основі методики, розробленої Н. Журіним та Є. Льїним [1, с. 465], показало, що вчителі відчують багато неоднозначних почуттів у виявленні власної професійної успішності. На наш погляд, цікаво відстежити динаміку рівня незадоволеності вчителів за параметрами, на які найбільш часто вказують вчителі в анкетах.

Як видно на рисунку 1, на вищому рівні вияву незадоволеності вчителів професійною діяльністю перебувають зовнішні чинники: матеріально-технічне забезпечення предмета (90 %), заробітна плата вчителя (77,5 %). Слід визнати, що незадоволеність рівнем заробітної плати є стримуючими чинниками професійного самовдосконалення.

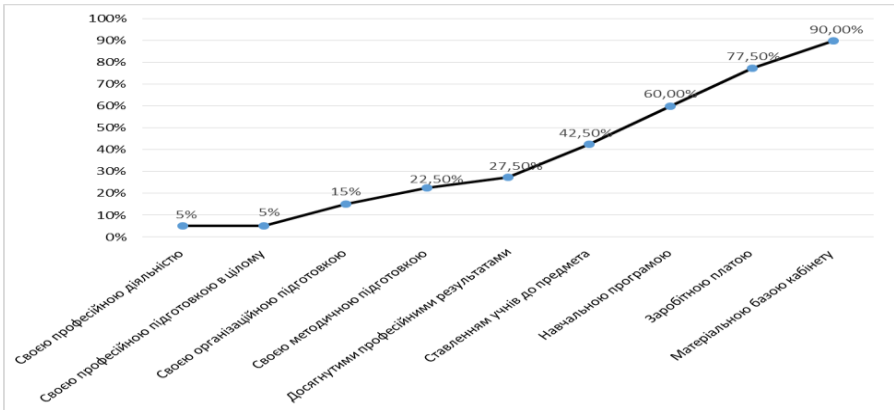


Рис. 1. Вияв рівнів незадоволеності вчителів технології за параметрами професійної діяльності

Однак, «...дослідження психологів уже на початку 20-х років ХХ століття показали, що ... заробітна плата є не єдиним засобом посилення мотивів трудової діяльності людини» [1, с. 304]. Важливу роль у професійному зростанні відіграють саме нематеріальні мотиви – соціальні та психологічні, такі, як: бажання виховувати, навчати учнів, досягати результатів.

Звернемо увагу на такий факт: негативні почуття щодо ставлення учнів до предмета мають 42,5 % учителів, а самокритика вчителів до професійної, організаційної та методичної підготовки має межі від 5 % до 22,5 %. Тобто часто проблеми пояснюються зовнішніми причинами. Однак не меншу роль у її розв’язанні відіграє правильне визначення вчителем рівня свого професійного розвитку, здібностей, адекватна оцінка дійсності, здатність вчителя до самоаналізу. Так, В. Сухомлинський наголошував: «Чим глибше люблять ваші вихованці предмет, який ви викладаєте, тим кращий ви педагог, тим органічніше зливаються у вашій особистості вихователь і викладач» [5, с. 152]. Таку ж тенденцію підтверджують у своїх дослідженнях Т. Мальковська і В. Зацепін [2, с. 427].

За результатами оброблення даних анкет, можна констатувати, що у визначенні власної професійної успішності перевагу позитивних емоцій складають – 57,5 % учителів; середній рівень задоволеності відчувають 37 %; на фоні високого рівня незадоволеності працюють – 5,5 %.

Однією із важливих властивостей сучасного фахівця є спрямованість на самовдосконалення, що впливає на якість педагогічної діяльності та характеризує ставлення вчителя до професійних обов’язків. Задля отримання інформації щодо стану мотиваційної готовності вчителів до професійного самовдосконалення ми розробили анкету «Самооцінка професійного самовдосконалення вчителя технології».

Отримані дані самооцінки професійного самовдосконалення вчителів технології свідчать, що високий рівень мають 27,6 % учителів; середній – 66,8 %; низький – 5,5 %. Проте під час проведення діагностування самооцінки, для нас важливою була опора на реальні факти, що підтверджують вибори респондентів, а не лише суб’єктивні думки. Тому вчителем було запропоновано виконати деякі завдання. Проаналізуємо отримані результати.

Оскільки важливим кроком на шляху успішної практичної реалізації

професійного самовдосконалення є правильно поставлена професійна мета, ми запропонували вчителям визначити свої індивідуальні цілі. Проте з'ясувалося, що вони мають надто загальний, навіть абстрактний характер, наприклад: «підвищити професійний рівень», «оволодіти новими знаннями, уміннями, навичками», «йти в ногу з часом, відповідати вимогам сучасності», «осягти неможливе, хоча це неможливо» тощо. Беззаперечно, спостерігається позитивне спрямування педагогів. Але як конструктивно їх використовувати, у чому полягає змістовий компонент і чим конкретно необхідно оволодіти?

Отже, невизначеність того, що саме і якими засобами буде реалізована мета, який обсяг роботи необхідно виконати, скільки часу на її досягнення потрібно і який конкретно результат слід очікувати, відображає швидше декларативний характер професійного самовдосконалення вчителя. Однак, визначені таким способом цілі можуть характеризувати позитивне ставлення вчителя до професійної діяльності та вказувати на мотивацію до професійного зростання. Разом з тим 39 % вчителів мали утруднення з визначенням мети професійного самовдосконалення.

Дієвим показником ефективної роботи вчителя над собою є відповідно розроблена індивідуальна програма з комплексом діяльнісних засобів. Якщо не створено проєкту діяльності педагога, спрямованого на свій професійний розвиток, важко отримати результат. Наявність такої програми задекларували 1 % вчителів; 99 % визнали, що не мають; 94,2 % потребують методичної допомоги у її розробленні. Відзначимо ще один факт: 67 % учителів висловили впевненість, що володіють досвідом професійного самовдосконалення, 16 % – частково володіють. Однак професійно охарактеризувати цей процес змогли лише 7 % респондентів. Окрім того, 88 % вказали на те, що їм часто не вистає часу на самоосвіту. Усі наведені факти підтверджують завищену, неадекватну самооцінку вчителів щодо самовдосконалення, недостатній розвиток культури професійної свідомості та креативної культури.

Узагальнюючи результати здійсненого аналізу вихідного стану проблеми розвитку професійно значущих якостей учителя технології, можемо зробити узагальнення, що: 7 % учителів усвідомлюють інновації у технологічній освіті, на достатньо високому рівні володіють зазначеною проблематикою; 57 % мають загальні уявлення щодо інноваційних процесів у технологічній освіті; виявили неструктуровані, фрагментарні знання щодо змісту, сутності та розвитку професійно значущих якостей вчителя технології, які асоціюються з традиційними професійними знаннями, уміннями, навичками; 36 % учителів недостатньо відчувають зміни технологічної освіти, не усвідомлюють актуальних ПЗЯ вчителя та методів їх розвитку.

Загалом учителі показали позитивне ставлення до професійного самовдосконалення, як явища, безперечно, важливого й необхідного, але на практиці усвідомлено реалізованим цей процес буває не завжди. Ще й дотепер він має переважно декларативний характер. У педагогічній практиці наявний певний розрив між бажанням учителя бути фахівцем своєї справи і реальними здібностями в досягненні мети; між зовнішнім, задекларованим прагненням учителя до професійного зростання та відповідним достатнім реальним рівнем внутрішньої мотивації. Отже, назріла потреба в оновленні підходів до підвищення кваліфікації вчителів технології в післядипломній освіті.

Наступним етапом нашого дослідження буде розроблення моделі забезпечення розвитку професійно значущих якостей учителя технології в післядипломній освіті.

Література

1. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2008. – 512 с.

2. Ильин Е. П. Психология для педагогов / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2012. – 640 с.
3. Психология профессионального педагогического мышления / под ред. М. М. Кашапова. – М. : Институт психологии РАН, 2003. – 398 с.
4. Санжиева Я. Б. Разработка и применение программы мониторинга профессионального развития учителя // Научные записки Забайкальского государственного университета. Серия: Профессиональное образование, теория и методика обучения. Выпуск № 6 (53) / 2013. Научная библиотека КиберЛенинка: – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n>.
5. Сухомлинский В. А. Сто советов учителю / В. А. Сухомлинский. – К. : Рад. школа, 1984 – 254 с. – (Пед. б-ка).

УДК [378:37.011.3-051]:7

Дар'я Кудренко

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ СТУДЕНТІВ ХУДОЖНЬО-ГРАФІЧНИХ ФАКУЛЬТЕТІВ

Кудренко Д. О. Формування професійної майстерності студентів художньо-графічних факультетів.

У статті з'ясовано поняття «професійна майстерність» та «компетентність» студентів художньо-графічних факультетів у контексті образотворчої й декоративно-прикладної діяльності. Визначено групи фахових умінь, які є обов'язковими для студентів художньо-графічних факультетів у здійсненні професійної діяльності.

Ключові слова: професійна майстерність, компетентність, професійні уміння, професійна діяльність, декоративно-прикладна діяльність.

Кудренко Д. А. Формирование профессионального мастерства студентов художественно-графических факультетов.

В статье раскрываются понятия «профессиональное мастерство» и «компетентность» студентов художественно-графических факультетов в контексте изобразительной и декоративно-прикладной деятельности. Определены группы профессиональных умений, которые являются обязательными для студентов художественно-графических факультетов в осуществлении профессиональной деятельности.

Ключевые слова: профессиональное мастерство, компетентность, профессиональные умения, профессиональная деятельность, декоративно-прикладная деятельность.

Kudrenko D. O. Forming professional skills of students at art-graphic departments.

The article reveals the concept of “professional skills” and “competence” of students at art-graphic departments in the context of the fine arts, decorative and applied activity. The author defines a set of professional skills that are compulsory for students of art-graphic departments in implementing professional activity.

Key words: professional skills, competence, professional abilities, professional activity, decorative and applied activity.

У Національній доктрині розвитку освіти в Україні у XXI столітті визначено головну мету, яка полягає у створенні умов для особистісного розвитку та творчої самореалізації кожного громадянина України, формуванні покоління, здатного навчатися впродовж усього життя, створювати та розвивати цінності громадянського суспільства; інтеграції України в європейський і світовий простір як

конкурентоспроможної держави. Велику роль у розв'язанні цих завдань відіграє професійна підготовка студентів, яка є передумовою успішної реалізації їхніх потенційних можливостей. Тому важливим завданням модернізації освіти є підготовка професіоналів у всіх галузях науки, зокрема і в галузях художньо-графічного, дизайнерського спрямування. Професійна майстерність студентів охоплює багато аспектів, сукупність яких визначає сутність означеного поняття. Тому доцільно розглянути поняття «професійна майстерність учителя», зокрема вчителя образотворчого мистецтва, його складники.

У психолого-педагогічній літературі використовують арсенал понять задля оцінювання професійної майстерності вчителя. Педагог у професійній діяльності реалізує основні педагогічні завдання (навчання, виховання, розвиток підростаючого покоління), які залишаються незмінними щодо вимог, які висувають перед школою тієї чи іншої історичної епохи.

Так, наприклад, І. Песталотці вважав, що вчитель мусить бути сповнений любові, мудрості, цінувати порядок, уміти володіти собою; учні повинні довіряти йому; він має бути здатним побачити в кожній дитині її призначення. Й. Герbart відзначав керівну роль учителя. Метою навчання вважав формування інтелектуальних умінь, уявлень, понять, теоретичних знань. А. Дістервег указував на те, що хороший учитель мусить не тільки володіти предметом, а й любити свою професію та дітей; уважав, що вчителю треба знати історію, літературу, а також весь час слідкувати за новими працями з педагогіки, психології й методики; надавав великого значення озброєнню вчителів практичними педагогічними вміннями й навичками. Л. Толстой уважав, що для педагогічної роботи велике значення має мистецтво й талант учителя [2, с. 6].

Як відомо, великий внесок у розвиток педагогічної науки зробили й українські науковці, а саме: Г. Сковорода вважав, що чуйність, гуманність та чесність можуть сформувати в молоді тільки такі педагоги, яким ці якості глибоко властиві. К. Ушинський доводить, що вчитель повинен бути не тільки викладачем того чи того предмета, але й вихователем; любити свою професію, ставитися з почуттям великої відповідальності до справи виховання, володіти педагогічною майстерністю й педагогічним тактом. Г. Ващенко бачив в особі вчителя насамперед носія ідеї українського національного виховання, здатного вкласти цю ідею в серця і розум молодого покоління. С. Русова вважала, що вчитель впливає на своїх учнів своїм характером, який неодмінно має бути веселим, енергійним. А. Макаренко відзначав, що справжній педагог-майстер повинен багато вміти і знати; надавав великого значення морально-політичному складу вихователя; визнавав, що якості особистості, характер педагога є «інструментом» виховної роботи; підкреслював, що ніякі рецепти не допоможуть, якщо в самій особистості вихователя є великі недоліки. В. Сухомлинський указував на виключне значення особистості вчителя у процесі виховання дітей, на необхідність досконалого глибокого знання свого предмета; вважав, що педагогічна майстерність залежить від бажання навчити, наснаги, готовності до подолання труднощів; основною вимогою до педагога вважав любов до дітей [2, с. 11].

Отже, питання, пов'язані з особистістю вчителя, його професійними якостями, знаннями, вміннями, навичками завжди були актуальними. Проте з розвитком суспільства, підвищенням ролі особистісного підходу, творчого чинника в навчанні та вихованні, змушують вносити корективи, висвітлюючи нові грані проблеми, розглядати їх із сучасних позицій, з урахуванням новітніх досягнень психології та педагогіки.

Метою статті є розкриття поняття професійної майстерності студентів художньо-графічних факультетів через такі терміни, як «професіоналізм», «майстерність», «компетентність»; а також визначення шляхів, що сприяють формуванню професійної майстерності.

Характеризуючи одну й ту ж проблему, означені педагогічні категорії живаються в різних контекстах.

Розглядаючи поняття «професіоналізм», необхідно зазначити, що воно має кілька значень: перше – це заняття будь-чим як професією; друге – рівень майстерності; третє – оволодіння основами й глибинами будь-якої професії. У довідковій літературі професіоналізм визначається як «набута під час навчальної та практичної діяльності здатність до компетентного виконання трудових функцій; рівень майстерності та вправності у певному виді занять, відповідний рівню складності виконуваних завдань» [4, с. 361].

Слід зазначити, що в сучасній психолого-педагогічній літературі немає єдиного підходу щодо визначення окресленого поняття. Кожен із дослідників, який оперує цією категорією, виокремлює її домінуючий компонент чи співвідносить поняття «професіоналізм» з близькоспорідненим, на його думку, поняттям. Так, дослідники пов'язують професіоналізм із самоосвітою (К. Левітан, Л. Мнацкян), уважають, що воно близьке до поняття «професійний потенціал» (І. Підласий), вбачають у ньому компонент соціальної зрілості педагога (В. Радул), розглядають професіоналізм як наявність знань і вмінь у вчителя (В. Синенко) [2, с. 24].

Водночас є дві великі групи науковців, – представники однієї з яких співвідносять «професіоналізм» із поняттям «компетентність» (Н. Бордовська, О. Дубасенюк, І. Зязюн, А. Реан, О. Шиян та ін.), уважають його необхідним компонентом професіоналізму вчителя; друга група дослідників пов'язує поняття «професіоналізм» з поняттям «майстерність», ставлячи професіоналізм на більш високу сходинку в ієрархії педагогічних категорій (О. Анісімов, І. Багаєва, А. Деркач, Є. Ісаєв, С. Косорецький, В. Носкова, В. Слободчиков та ін.) [5, с. 26].

Так, І. Зязюн зазначає, що складниками професіоналізму є компетентність і озброєність системою вмінь. Однак у педагогічній діяльності, на його думку, для професіоналізму мало лише цих компонентів. Необхідні певні особистісні якості, тому що сам педагог є інструментом впливу на учня. І цей інструмент – його душа [4, с. 182].

Представники іншої позиції (Є. Ісаєв, С. Косорецький, В. Слободчиков) під поняттям «професіонал» розуміють сукупність понять «особистість» і «майстер». «Професіонал» розглядається як цілісний суб'єкт, вільний і відповідальний у проєктуванні, здійсненні та творчому перетворенні власної діяльності. Цього погляду дотримується й І. Багаєва. Однак уточнює, що «професіоналізм» є поняттям більш високого рівня, ніж «майстерність», оскільки останнє засноване на практичних прикладних умінях педагога [2, с. 12].

По-різному інтерпретується поняття «майстерність». Наприклад, у словнику «Професійна освіта», майстерність витлумачено як «характеристику педагогічної діяльності високого рівня, де головною ознакою є бездоганне уміння навчати, формувати позитивні риси особистості й характеру майбутніх фахівців» [3, с. 235].

А. Макаренко вважав, що «педагогічна майстерність» – це знання особливостей педагогічного процесу, вміння його побудувати й привести в дію [4, с. 236].

Ця педагогічна категорія розглядається дослідниками з різних позицій: як компонент педагогічного мистецтва, педагогічної творчості (Н. Бордовська, Б. Лихачов, А. Реан); індивідуальний стиль діяльності вчителя, вияв свого «Я» в

професії (В. Загвязинський, В. Радул); самореалізація особистості вчителя у педагогічній діяльності (І. Зязюн); найвищий рівень педагогічної діяльності (Н. Кузьміна, Н. Кухарев) [4, с. 244].

Науковці Н. Бордовська, І. Зязюн, Н. Коломинський, А. Реан, О. Шиян бачать у майстрі педагогічної праці насамперед висококомпетентного у психолого-педагогічній і у власній предметній сфері спеціаліста, який уміє репродукувати у практичній діяльності на високому рівні професійні знання, навички та вміння, тобто вважають, що майстерність, так само, як і професіоналізм учителя, залежить від його компетентності [4; с. 168].

У сучасній психолого-педагогічній літературі з проблеми професійної компетентності вчителя є різні погляди. Дослідники визначають компетентність як одну зі сходинок професіоналізму, тобто як систему знань, умінь, навичок, способів діяльності, психологічних якостей, необхідних вчителю для здійснення педагогічної діяльності [3; с. 185].

Отже, професійна майстерність викладача – це синтез властивостей, якостей його особистості, що надає змогу в межах здійснення своєї професійної діяльності протягом тривалого часу виконувати її впевнено, самостійно. Професійна майстерність у педагогічній діяльності не є природженою, формується поступово, розвивається у процесі професійної діяльності, рівень її можна змінити за допомогою свідомої, цілеспрямованої роботи [3, с. 188].

Для студентів художньо-графічних факультетів особливо важливим є формування не лише педагогічних, психологічних знань, а й системи професійно-практичних умінь та навичок, що є невід'ємним складником професійної майстерності. До них належать художні або фахові вміння, оскільки здатність розкривати задум твору, його красу передбачає володіння педагогом як системою педагогічних, так і фаховими інтегративними знаннями та вміннями. Відповідно, можна виокремити групи умінь, які є обов'язковими для студентів художньо-графічних факультетів у здійсненні ними професійної діяльності, це:

- сприймально-оцінні – здатність особистості до естетичного оцінювання навколишнього світу, його краси та гармонії;
- зображувальні (графічні та живописні) – уміння відтворювати явища та предмети засобами живопису, рисунку, користуватися законами повітряної та лінійної перспективи, навички роботи з різноманітними матеріалами, використання різних технік тощо;
- конструктивні – знання закономірностей конструктивної побудови предметів, законів композиції.

Отже, для розвитку професійної майстерності майбутній учитель образотворчого мистецтва повинен оволодіти спеціальними, фаховими вміннями. Формування художніх умінь здійснюється на основі дисциплін образотворчого та декоративно-прикладного спрямування. Характерною рисою цих дисциплін є систематична самостійна робота студентів, спрямована на формування, розвиток і вдосконалення практичних навичок. Ефективність самостійної роботи студентів залежить від низки умов. Важливе значення має активність самих студентів, а також розуміння значення та важливості практичних вправ у їхній майбутній професійній діяльності. Треба зауважити, що вирішальною є і роль викладача в організації і керівництві самостійною роботою студентів, яка повинна бути добре продуманою в методичному плані, щоб малювання не здійснювалося стихійно, бездумно, епізодично [6, с. 156].

Під час самостійної та практичної роботи студентам потрібно частіше практикуватися в розв'язанні творчих задач: малювання з натури, з уяви на різні теми;

виконання начерків та зарисовок різноманітних об'єктів, предметів; створення сюжетних композицій на основі спостережень, творчої інтерпретації. Варто зазначити, що важливим чинником професіоналізму вчителя образотворчого мистецтва є здатність педагога до творчої уяви та фантазії, креативно мислити, вміння імпровізувати [5, с. 211].

Отже, професійна майстерність студентів художньо-графічних факультетів полягає в оволодінні ними не лише дисциплінами психолого-педагогічного циклу, але й знаннями, уміннями та навичками художньо-графічного та декоративно-прикладного характеру. У педагогічній роботі студенти синтезують художньо-практичні та психолого-педагогічні знання та навички, що є запорукою успішного здійснення їх професійної діяльності. Важливим специфічним складником професійної майстерності студентів художньо-графічних факультетів є практичні уміння та навички. Джерелом їх формування є самостійна практична діяльність студентів, яка виявляється у формі зарисовок, начерків, ескізування тощо. Систематизоване їх виконання сприяє розвитку творчих здібностей майбутнього вчителя образотворчого мистецтва, формуванню його особистості та зростанню професійної майстерності. Постійний самоконтроль, здійснюваний студентами, постановка відповідних завдань, послідовне оволодіння методами виконання практичних рисунків, допомагає оволодіти цим видом образотворчої діяльності.

Література

1. **Бабанский Ю. К.** Оптимизация процесса обучения / Ю. К. Бабанский. – М. : Педагогика, 1977. – 256 с. 2. **Багаева И. Д.** Профессионализм педагогической деятельности и основы его формирования у будущего учителя: автореф. дис. на соискание ученой степени д-ра. пед. наук: 14.00.14 / Багаева И. Д. – Л., 1991. – 36 с. 3. **Гончаренко С. У.** Професійна освіта: [навч. посіб.] / С. Гончаренко. – К. : Вища шк., 2000. – 380 с. 4. **Зязюн І. А.** Педагогічна майстерність / І. А. Зязюн. – К. : Вища шк., 1997. – 349 с. 5. **Кардовский Д. Н.** Об искусстве / Д. Н. Кардовский. – М. : Искусство, 1960. – 281 с. 6. **Ростовцев Н. Н.** Учебный рисунок: [учеб. пособ.] / Н. Н. Ростовцева. – М. : Просвещение, 1976. – 288 с.

УДК 378.147:[37.011. – 051]:62/64

Зоя Кучер

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТЬОГО ВЧИТЕЛЯ ТЕХНОЛОГІЙ У МОДУЛЬНІЙ СИСТЕМІ НАВЧАННЯ

Кучер З. С. Формування професійно-педагогічної компетентності майбутнього вчителя технологій у модульній системі навчання.

У статті розкрито сутність поняття «професійно-педагогічна компетентність». Визначено принципи побудови професійно-орієнтованих модульних програм та умови їх реалізації в технологічній освіті. Особливу увагу звернено на процес неперервності вивчення спеціальних дисциплін швейного напрямку та використання проектних технологій.

Ключові слова: професійно-педагогічна компетентність, модульна програма, проектні технології, технологічна освіта.

Кучер З. С. Формирование профессионально-педагогической компетентности будущего учителя технологий в модульной системе обучения.

В статье раскрыто сущность понятия «профессионально-педагогическая

компетентность». Определено принципы построения профессионально-ориентированных модульных программ и условия их реализации в технологическом образовании. Особое внимание обращено к непрерывности изучения специальных дисциплин швейного направления и использования проектных технологий.

Ключевые слова: профессионально-педагогическая компетентность, модульная программа, проектные технологии, технологическое образование.

Kucher Z. S. Forming of professional and pedagogical competence of a future teacher of technologies in the modular training system.

The article deals with the concept “professional and pedagogical competence”. Principles of making professionally oriented modular programs and conditions of their implementing in technological education are defined. The special attention is given to continuity of studying the special disciplines like sewing and using project technologies.

Key words: professionally pedagogical competence, modular program, project technologies, technological education.

Підготовка педагогів з високим рівнем технологічної освіти, які в подальшому будуть спроможні здійснювати допрофесійну та професійну орієнтацію школярів на різнопланові професії, що необхідні в певний період та у визначеному регіоні, є основним запитом сучасного суспільства.

Особливість підготовки вчителя технологій полягає в тому, що з психолого-педагогічною та методичною підготовкою необхідно поєднувати різнопланову спеціальну підготовку, а саме: декоративно-прикладну, художню, конструкторську, проектну, технічну, технологічну. Нині має місце об'єктивна необхідність дослідження проблеми вдосконалення підготовки вчителів технологій у двох напрямках – педагогічному та технологічному, що спрямовує науковців на пошук інноваційних педагогічних технологій, додаткових ресурсів, залучення нових інформаційних технологій у навчальний процес.

Світовий досвід навчання у вищій школі показує, що в основу освітнього процесу необхідно покласти не навчання знань і теорій, що підтримується практикою, а засвоєння професії, тобто залучення студента як можна раніше до реальної практичної діяльності (дослідницької, інженерної, проектувальної, управлінської, викладацької й тощо). Необхідно, щоб студенти засвоювали засоби, методи, принципи мислення, основні проблеми в галузі застосування знань та теорій, орієнтувались у різних наукових дисциплінах.

Метою статті є науково-теоретичне обґрунтування педагогічних умов формування професійно-педагогічної компетентності майбутніх учителів технологій.

Різні аспекти проблеми професійно-педагогічної підготовки вчителів технологій набувають особливої актуальності й розробляються в багатьох напрямках на сучасному етапі. Науковою базою для нас були дослідження С. Батишева, О. Коберника, В. Сидоренка, В. Симоненка, Д. Тхоржевського та ін.

Нас цікавили різні напрямки дослідження означеної проблеми: Л. Волошко – формування професійної компетентності майбутніх фахівців з фізичної реабілітації у процесі вивчення медико-біологічних дисциплін; Н. Банько – формування професійно-педагогічної компетентності як компонента професійної підготовки менеджера.

З-поміж сучасних публікацій, присвячених зростанню вимог до фахової підготовки саме вчителів технологій, її складникам і характеристикам, слід назвати такі: О. Хищенко – професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів

технологій); О. Чернишова – формування професійної компетентності майбутніх педагогів у розвитку технологічного мислення, О. Гур'янова – зростання вимог до фахової підготовки вчителів технологій та проблема їх забезпечення); Н. Борисенко – професійна підготовка майбутніх учителів технологій в умовах сучасного освітнього простору та ін.

Більшість науковців мають спільну думку, що поняття «компетентність» ширше, ніж знання, уміння та навички і не є їх сумою, оскільки передбачає різні сфери діяльності – знаннєву, ціннісно-мотиваційну, операційно-технологічну, художньо-творчу. У науковій літературі зазначено, що зміст поняття «компетентність» охоплює, окрім загальної сукупності знань, знання можливих наслідків конкретного способу впливу, рівень умінь та досвід практичного використання знань. Термін «компетентний» означає «відповідний», «здатний». Поняття «компетенція» розглядається як «коло питань», «знання та досвід у тій чи іншій галузі».

Л. Хазова зазначає, що «компетентність не прив'язана жорстко до певних освітніх стандартів, змісту чи інших цінностей. Змінюються ситуації, змінюються культурні зразки, змінюються самі люди, їх запити та можливості – при цьому інваріантним залишаються вимоги компетентності. Сама ця цінність є надзвичайно стійкою, але саме завдяки рухливості наповнення компетентності у змінному часі» [6, с. 3].

Освітні компетенції охоплюють основні освітню галузь і навчальні предмети. Такі компетенції відбивають предметно-діяльнісний складник загальної освіти і мають забезпечувати комплексне досягнення поставлених цілей. Недостатньо студентам на високому рівні опанувати необхідні теоретичні знання, необхідно застосовувати ці знання задля розв'язання конкретних завдань чи проблемних ситуацій. Освітня компетенція передбачає засвоєння студентом не окремих фрагментів знань та вмінь, а оволодіння комплексною процедурою, у якій для кожного виокремленого напрямку наявна відповідна сукупність освітніх компонентів, що мають особистісно-діяльнісний характер.

Сутність професійно-педагогічної компетентності трактується науковцями по-різному. У визначення професійно-педагогічної компетентності майбутнього вчителя технологій вкладається неоднозначний смисл: В. Штейнберг, Е. Нікіфорова розглядають її як проектно-технологічну компетентність; Ю. Дорохін, А. Вербицький – як предметно-технологічну; Н. Манько – як технологічну компетентність; Д. Санніков – як конструкторсько-технологічну.

Професійно-педагогічну компетентність Н. Банько визначає як інтегративну властивість особистості, що виражається в сукупності компетенцій у психолого-педагогічній галузі знань; здібності активно впливати на процес розвитку й саморозвитку соціально-ціннісних характеристик особистості [2].

Професійна компетентність, на думку Г. Балихіна, передбачає гармонійне поєднання праці та творчості людини, які різняться, по-перше, тим, що метою праці є виробництво благ, послуг, а метою творчості – самореалізація особистості творця; по-друге, мотив праці – зовнішній, мотив творчості – внутрішній, особистісний; по-третє, продукт праці – відчужуваний, відтворюваний, матеріальний, а продукт творчості, як правило, невідчужуваний, проте може існувати як у відчужуваній (витвір мистецтва, література тощо), так і в невідчужуваній нематеріальній формі (почуття самореалізації, задоволення результатами діяльності, розвиток особистісних якостей) [1, с. 123].

О. Чернишова вважає, що професійна компетентність – це інтегроване, багатоаспектне поняття, показник особистісного зростання та професійної

майстерності. Під професійною компетентністю педагога О. Чернишова розуміє рівень його знань і професіоналізму, що дозволяє приймати правильні рішення в кожній конкретній педагогічній ситуації. «Компетентність» – це ситуативна категорія [6].

Психологи наголошують, що професіоналізація майбутнього фахівця визначається здатністю застосовувати здібності та набуті знання, вміння та досвід у галузі обраної професії, набуття його здійснюється у процесі суб'єктної, тобто предметної, реальної, змістової, творчої навчальної діяльності, яка має самостійний характер, свідомо й цілеспрямовано виконується людиною в умовах спільної діяльності та взаємодії суб'єктів.

Професійно компетентний спеціаліст сам ставить цілі своєї діяльності, визначає шляхи та засоби їх досягнення, несе відповідальність за наслідки її реалізації. Кваліфіковані спеціалісти можуть на високому рівні виконувати свої професійні обов'язки, дотримуватися правил, але їх компетентність залишається невиявленою під час виконання нестандартних ситуацій. Компетентність, критична оцінка, експертність, а не знання, вміння і навички цінуються в сучасних життєвих ситуаціях.

Однак наявність відповідної освітньої кваліфікації випускника вищого навчального закладу як претендента на зайнятість ще не гарантує успішного виконання ним професійних функцій і потребує періоду довготривалої адаптації, набуття досвіду.

Професійна підготовка майбутніх учителів технологій, на думку Н. Борисенко, є необхідною передумовою їх становлення як професіоналів – соціально компетентних, психологічно зрілих особистостей, що володіють високою фаховою майстерністю, сучасним світоглядом, потребою розширювати й поглиблювати власну компетентність з освітньої галузі «Технологія» [3, с. 296]. Автор виокремлює три основні структурні елементи змісту освіти, що має бути системним і охоплювати: досвід пізнавальної діяльності, зафіксований у формі вмінь діяти за зразком; досвід творчої діяльності – у формі вмінь приймати нестандартні рішення у проблемних ситуаціях; досвід здійснення емоційних відношень – у формі особистісних орієнтацій [3, с. 298].

М. Іголкіна забезпечення компетентнісного підходу в підготовці вчителя вбачає у трьох аспектах:

– Компетентнісний підхід у професійній підготовці інженера є цілісною освітньою стратегією і практикою, спрямованою на персоніфікацію підготовки майбутнього спеціаліста та його становлення як суб'єкта інноваційно-образотворчої діяльності. Для повноцінного забезпечення цього підходу в інженерній освіті необхідний новий соціокультурний формат розуміння інженерної діяльності, який означає, що професіоналізм і компетентність інженера визначаються його знаннями та вміннями створювати та застосовувати технології, наукові досягнення задля забезпечення стійкого розвитку суспільства.

– Професійна компетентність інженера є якісним особистісним утворенням, що полягає у нерозривній єдності техніко-образотворчої спрямованості особистості та досвіду виробничо-технічної діяльності як суб'єкта. Компетентнісний підхід передбачає побудову такої професійної підготовки, яка, по-перше: постає провідником інженерної культури у змісті навчання; по-друге, здійснює особистісно-розвивальну функцію в методиці й технології навчання; по-третє, реалізує функцію занурення у сферу виробничої та науково-дослідної діяльності в організаційному плані.

– Особистісний план професійної компетентності інженера становить складну

структуру у вигляді чотирьох взаємопов'язаних компонентів: когнітивного (володіння фундаментальними та прикладними технічними знаннями, інженерним мисленням); операційного (уміння здійснювати проектно-конструкторську, виробничу, науково-дослідну роботу); споживацько-мотиваційного (прагнення до образотворчо-інноваційної діяльності), ціннісно-смыслового (цінність інженерної праці та самовираження в ній) [4].

На нашу думку, досягти високого рівня професійної компетентності можна, якщо дотримуватись певних умов формування професійно-педагогічної компетентності:

- неперервність у вивченні спеціальних дисциплін;
 - упровадження модульної системи навчання з її повним методичним забезпеченням (що передбачає: інформаційні матеріали, завдання для самостійної роботи практичної спрямованості, тести контролю);
 - використання в навчальному процесі комп'ютерних графічних та навчально-контролюючих програм;
 - підготовка студентів до впровадження інноваційних проектних технологій.
- Зупинимось на деяких із них.

Однією із гострих проблем неперервної професійної освіти є проблема наступності етапів у системі неперервної підготовки майбутніх учителів технологій.

Низка дисциплін швейного спрямування, що забезпечують оволодіння технологічною освітою за напрямком «Конструювання та моделювання одягу», вивчаються відповідно до такого порядку: 1 семестр – «Обладнання швейного виробництва»; 1–2 – «Матеріалознавство», «Технологія швейного виробництва», 3–4 – «Конструювання швейних виробів», «Спеціальний малюнок»; 5 – «Технічне моделювання та художнє оформлення одягу»; 6 – «Конструювання засобами комп'ютерної графіки», «Основи композиції»; 4–8 – «Практикум з конструювання та технології пошиття швейних виробів»; 7 – курсова робота з конструювання та моделювання одягу; 9–10 – «Комп'ютерне моделювання та проектування об'єктів», «Дизайн одягу». Під час складання навчального плану ми обрали доцільну послідовність вивчення дисциплін, що, з нашої позиції, забезпечує наступність їх вивчення та сприяє формуванню професійної компетентності майбутнього вчителя технологій. Кожна дисципліна формує певну частку професійної компетентності.

М. Іголкіна основним методом вважає виконання студентами інноваційно-технічних проектів. Моделювання та побудова такого середовища здійснювалась засобом розгортання трьох напрямків діяльності:

- 1) фундаментально-теоретична підготовка, спрямована на залучення до культури інженерного мислення та формування техніко-образотворчої спрямованості особистості;
- 2) безпосередня практична робота на виробництві, спрямована на формування досвіду інженерної діяльності;
- 3) науково-дослідна робота, спрямована на залучення до культури інноваційно-образотворчої діяльності [4].

Державний стандарт базової і повної середньої освіти підтверджує, що у процесі вивчення змісту освітньої галузі «Технологія» в основній школі передбачається залучення учнів до проектно-технологічної, інформаційної, художньо-трудової та дослідницької діяльності; розвиток в учнів здатності реально оцінювати свої можливості для вибору посилюючих творчих завдань. Основою реалізації змістових ліній галузі є проектно-технологічна та інформаційна діяльність, яка інтегрує всі види сучасної діяльності людини: від появи творчого задуму до реалізації готового

продукту. Проектно-технологічний підхід надасть змогу реалізувати варіативність у змісті трудової підготовки учнів.

Н. Борисенко вважає, що проектно-технологічна діяльність нині активно застосовується на уроках трудового навчання в основній школі, вона покладена в основу сучасних програм трудового навчання для школи. Автор зауважує, що термін «дизайн» у перекладі з англійської означає креслення, проект, проектування. Тому необхідно говорити про проектувальну діяльність учнів на уроках трудового навчання як про дизайнерську діяльність. Відповідно необхідно визначити сутність дизайну в ракурсі такого підходу [3 с. 297–298].

В. Тименко вважає, що дизайн-освіта означає «не освітній процес з окремого навчального предмета, а міждисциплінарну навчальну діяльність». Дизайн вимагає синтезу навчальної інформації і конструктивного її поєднання у творчому процесі. «Дизайн – це комплексна міждисциплінарна проектно-художня діяльність, яка синтезує в собі елементи наукових, технічних і гуманітарних знань. Центральною проблемою дизайну є створення предметного світу, естетично оцінюваного як співмірного, гармонійного, цілісного» [5, с. 7].

Н. Борисенко під «професійною підготовкою вчителів технологій» розуміє деякий спеціально організований процес професійного розвитку фахівця, що забезпечує набуття базових знань, умінь, навичок, практичного досвіду, норм поведінки, які забезпечують можливість успішної роботи з певної професії, і його результат – сформовану готовність до виконання майбутніх професійних завдань [3, с. 298].

О. Чернишова обрала критеріями професійної компетентності майбутнього фахівця: сформованість професійних знань, умінь, навичок, особистісних якостей, які необхідні для його професійної діяльності. Їх набуття здійснюється поступово, виходячи з компоненти успішної професійної діяльності майбутнього фахівця – професійного відбору, рівня підготовки, особистісних якостей молодшої людини, її мотивів, прагнень, рівня домагань, первинної професіоналізації у процесі професійної підготовки фахівця відповідно до вимог суспільства (галузевих стандартів вищої технічної освіти), досвіду, кваліфікації, умов праці [6].

Задля виявлення рівня сформованості професійно-педагогічної компетентності нами виокремлено два напрямки: перший спрямований на педагогічний, другий – на технологічний складник професійної компетентності майбутнього вчителя. Специфіка підготовки вчителя технологій вимагає більш глибокого дослідження саме другого етапу.

Науково-дослідна робота здійснювалась у форматі педагогічного супроводу наукової та самостійної роботи студентів, що є результатом у виконанні самостійних інноваційних проектів.

Модульна система навчання передбачає розгорнуте використання завдань самостійної роботи, спрямованих на результат виконання інноваційних проектів. У процесі дослідження відслідковувались такі показники: здатність студентів до організації самостійної проектної діяльності, творчої й дослідницької роботи як уміння застосовувати інтегровані знання у процесі проектування.

Узагальнюючи теоретичний та практичний досвід, спираючись на раніше проведені педагогічні дослідження, визначено критерії виявлення типових особливостей професійно-педагогічної компетентності та встановлено три рівні їх сформованості.

1-рівень низький – передбачає наявність загальних уявлень про технологічний складник професійної компетентності на основі розроблених стандартів відповідного

профілю підготовки. Знання із профільних дисциплін мають поверховий ситуативний характер. Студенти, що перебувають на першому рівні, відрізняються пасивністю у продуктивній художньо-конструкторській діяльності, мають низький рівень мотивації та самооцінки. Для таких студентів характерною є пасивність на заняттях. Низький рівень засвідчує про те, що мотиви проектної самоосвіти здебільшого стихійні, а потреби відсутні, знання носять розрізнений, безсистемний характер, студент не вміє працювати самостійно і потребує стимулювання й постійного контролю, наявності зразка виконання діяльності.

2-й рівень середній – студенти усвідомлюють значущість технологічної підготовки для майбутньої професійно-педагогічної діяльності, володіють базовими знаннями з профільних спеціальних дисциплін та їх застосування у типових ситуаціях. Художньо-конструкторські та технологічні здібності недостатньо розвинені, але мотиви досягнень мають стійкий характер. Студенти другого рівня сформованості технологічної компетентності відрізняються помірною активністю та завищеною самооцінкою. Студент середнього рівня розуміє необхідність зв'язку самоосвіти з особистими та професійними інтересами, вміє самостійно працювати з основними джерелами інформації й організувати свою самоосвітню проектну діяльність, вибравши для цього необхідні методи та форми, на певних етапах користується допомогою викладача.

3-й рівень високий – передбачає сформованість системи технологічних знань й умінь і наявність стійкого інтересу до їх практичного застосування. Студенти зорієнтовані на застосування технологічних знань та умінь, адекватно оцінюють свою роль у виконанні комплексних колективних завдань, прагнуть до самореалізації та самоактуалізації. Високий рівень означає, що студент не тільки глибоко розуміє необхідність самоосвітньої проектної діяльності, але й здатний чітко і самостійно формувати цілі, конкретизувати їх у професійних задачах, визначати ефективні шляхи їх вирішення, вміє раціонально використовувати у своїй діяльності різні інформаційні джерела, управляє процесом самоосвіти.

Модульна система навчання в підготовці вчителя технологій є найбільш ефективною з багатьох причин: як одна з умов Болонського процесу; як така, що формує самостійність студентів у навчанні та оцінюванні; розкриває шляхи до використання на практиці сучасних освітніх технологій. Модульна система впроваджена в навчальний процес під час вивчення дисциплін швейного спрямування і передбачає виконання комплексу різнорівневих завдань самостійної роботи студентами та здійснення самоконтролю та взаємоконтролю за результатами їх виконання.

Під професійною компетентністю розуміємо теоретичну, технологічну (практичну), а також моральну і психологічну готовність особистості виконувати функції, що входять до її обов'язків і прав відповідно до повноважень певної посади або певної професійно-фахової спрямованості.

Компетенції – упорядкована сукупність методологічних, загально теоретичних, спеціально-теоретичних (фахово-професійних) знань та адекватних для їх реалізації технологічних умінь, об'єктивно необхідних для якісної діяльності особистості, яка працює у професійно-фаховій галузі (науково-викладацькі, наукові, методичні працівники, вчителі і т. ін.).

Зі зміною ситуації повинні змінитися функції вчителів технологій, а відповідно і їх підготовка. Майбутні вчителі технологій повинні бути спеціалістами високого рівня професіоналізму, широкої ерудиції й такими, що володіють майстерністю перетворювальної діяльності. Особливо гостро нині постало питання про формування

нового типу мислення вчителя – так званого, проектного, про розвиток його проєктивних здібностей, активно залучення до проєктної діяльності.

Модульна система навчання, що спрямовує сучасну освіту на особистість, вимагає враховувати певні аспекти, зокрема: зміну головної мети технологічної освіти; зважати на особливу роль міжпредметних зв'язків у технологічній освіті; особистісну орієнтацію майбутнього вчителя технологій на неперервну освіту, що передбачає постійне оновлення технологічних знань та вмінь.

Література

- 1. Балыхин Г. А.** Управление развитием образования: организационно-экономический аспект / Григорий Артемович Балыхин. – М. : Экономика, 2003. – 427 с. **2. Банько Н. А.** Формирование профессионально-педагогической компетентности как компонента профессиональной подготовки менеджеров: [монография] / Н. А. Банько. – Волгоград : ВолгГТУ. – 2004. – 75 с. **3. Борисенко Н.** Професійна підготовка майбутніх учителів технологій в умовах сучасного освітнього простору / Надія Борисенко // Проблеми підготовки сучасного вчителя: збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини / [ред. кол. : Побірченко Н. С. (гол. ред.) та ін.]. – Умань : ПП Жовтий О. О., 2011. – Випуск 4. – Частина 2. – С. 295–301. **4. Иголкина М. И.** Педагогические условия обеспечения компетентного подхода в подготовке педагога : дис. ... канд. пед. наук / Мария Ивановна Иголкина / 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики образования». – М., 2008 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://наука-pedagogika.com/pedagogika-13-00-01/disertaciya-pedagogicheskie-uslo> **5. Тименко В. П.** Початкова дизайн-освіта: теорія і практика формування конструктивних умінь особистості : [монографія] / Володимир Петрович Тименко. – К. : Педагогічна думка, 2010. – 380 с. **6. Хазова Л. В.** Концептуальные основы и опыт модернизации образования: гуманистические и гуманитарные аспекты / Л. В. Хазова. – Красноярск: Изд-во КГТУ, 1997. – 184 с. **7. Чернышева Е. И.** Формирование профессиональной компетентности будущих педагогов в развитии технологического мышления: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08, 13.00.01 / Чернышева Елена Ивановна. – Воронеж, 2005. – 182 с.

УДК 378:[37.011.3-051]:62/44

Світлана Кучер

ОЦІНЮВАННЯ ПРОЄКТНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ НА ОСНОВІ ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ (ЗА ПРОГРАМОЮ INTEL «НАВЧАННЯ ДЛЯ МАЙБУТНЬОГО»)

Кучер С. Л. Оцінювання проєктної діяльності майбутніх учителів на основі використання інформаційно-комунікаційних технологій (за програмою Intel «Навчання для майбутнього»).

У статті розглядаються можливості впровадження програми Intel «Навчання для майбутнього в Україні» у процес оцінювання результатів творчого проєктування майбутніх учителів технологій.

Ключові слова: інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ), оцінювання, технологічна освіта, навчальні проєкти, освітні програми Intel.

Кучер С. Л. Оценка проектной деятельности будущих учителей на основе использования информационно-коммуникационных технологий (по программе Intel «Обучение для будущего»).

В статье рассматриваются возможности использования программы Intel «Обучение для будущего в Украине» в процессе оценивания результатов творческого проектирования будущих учителей технологий.

Ключевые слова: информационно-коммуникационные технологии (ИКТ), оценивание, технологическое образование, учебные проекты, образовательные программы Intel.

Kucher S. L. Evaluation of future teachers' project activity through the use of information and communication technologies (Intel Program «Education for the Future»).

The article examines possibilities of applying Intel Program «Education for the Future in Ukraine» in evaluating results as for creative designing of future teachers of technologies.

Key words: information and communication technologies (ICT), evaluations, technological education, educational projects, Intel educational programs.

Реалії сучасної освіти засвідчують недостатню узгодженість між підготовкою фахівців та вимогами до їх знань під час працевлаштування. Високі технології в усіх галузях професійної діяльності людей відіграють важливу роль і є підґрунтям економічного зростання. Близько 80 % робочих місць вимагають від фахівця знання комп'ютерної техніки і застосування різних її можливостей.

Майбутній учитель уже під час навчання у вищому навчальному закладі має ознайомитися із можливостями застосування інформаційно-комунікаційних технологій у шкільній практиці. Можливості для цього надає програма Intel «Навчання для майбутнього» – для працюючих та майбутніх учителів, що впроваджується в Україні протягом останніх років. Навчання ефективному застосуванню ІКТ та новітніх педагогічних технологій у навчально-виховному процесі має на меті підготовку учнів до «економіки знань» та надання їм навичок XXI сторіччя.

Інформаційно-комунікаційні технології є основою для трансформації навчання. Можливості сучасних дистанційних освітніх технологій розглядаються у працях таких науковців, як: В. Биков, А. Бітченко, О. Воронкін, М. Жаддак, В. Кухаренко, Л. Лещенко, В. Олійник, С. Семеріков, П. Таланчук, В. Толочко та ін. Проте ще недостатньо розкрито питання підготовки майбутніх учителів технології до використання ІКТ в організації проектної діяльності учнів у школі. Як базу для такої підготовки можна використовувати освітні ініціативи Intel, що діють у нашій державі.

Компанія Intel протягом 15 років в Україні ініціює та підтримує освітні процеси, пов'язані з упровадженням комп'ютерних технологій у процес навчання в усьому світі. В Україні з 2003 року діють такі програми:

1. Програма Intel «Навчання для майбутнього» («Intel Teach»)
2. Програма Intel «Шлях до успіху» («Intel Learn»)
3. Програма Intel ISEF (International Science and Engineering Fair)

Усі освітні проекти компанії спрямовані на розвиток талантів, які і будуть створювати нові технології й інновації. Оскільки освіта повинна культивувати інноваційне мислення, необхідно надати, окрім теоретичної бази, ще й практичні навички, що є можливим тільки за допомогою створення нових стандартів, програм, і, головне, – середовища для отримання якісно нової, персоналізованої освіти [1].

Метою статті є розгляд можливостей використання основного курсу Intel «Навчання для майбутнього» як бази в організації оцінювання навчальних проектів, що виконуються майбутніми вчителями технологій під час навчання у ВНЗ.

Метод проектів останніми роками став провідним у викладанні трудового

навчання в Україні. Саме тому виконання проектів за системою «Інтел» надає можливостей учителю трудового навчання узгоджувати глибоке всебічне теоретичне вивчення тем із подальшим утіленням у виробі, минаючи традиційні реферативні виклади матеріалу. Пасивна роль учня як слухача та виконавця відходить у минуле, натомість змінюючись активною творчою позицією учнів як дослідників та експериментаторів, а подекуди й експертів. Програма є каталізатором реформування освітнього простору України, оновлення змісту й методів ІКТ освіти, упровадження інтерактивних форм підготовки й перепідготовки педагогічних кадрів, покращення стану інформатизації освіти.

Самі по собі інформаційно-комунікаційні технології, які вчитель може використовувати у навчально-виховному процесі, знайомі учням середньої та старшої школи, оскільки йдеться про електронну пошту, пошукові системи всесвітньої мережі, сайти та електронні щоденники. Водночас у нашій країні ці засоби комунікацій нечасто системно використовуються в освіті. Натомість в економічно розвинених країнах застосування ІКТ на всіх рівнях освіти підтримується державними установами. Подібні стратегії модернізації освіти становлять цінний досвід для України.

Так, у Великобританії чинними є урядові програми, які можна узагальнити терміном «ІКТ в освіті», що трактується як «сукупність методів та прийомів систематичного і цілеспрямованого застосування ІКТ для підвищення ефективності навчального процесу, що передбачає досягнення педагогічних цілей, реалізацію принципів навчання задля розвитку ІКТ-компетентності особистості, яка створює, отримує, зберігає, накопичує, обробляє, поширює та передає інформацію, а також спілкується у мережі» [3, с. 22].

Для організації виконання проекту з певної теми шкільної програми учитель має підготувати навчально-методичний комплекс, який полягає в розробленні плану вивчення теми, створенні сайту вчителя (де будуть представлені презентації основних питань для учнів, опитувальника для учнів, добору вправ або завдань у комп'ютерному форматі, якими б могли скористатися учні під час самостійного вивчення матеріалу, розроблення критеріїв оцінювання). Весь цей матеріал формує індивідуальне портфоліо вчителя.

Вимоги до навчального матеріалу, вивчення якого базується на комп'ютерній технології, підвищуються порівняно з традиційною. В. Красильнікова підкреслює, що корисність, відповідність рівню підготовленості учня, поступове нарощення рівня складності, напруження в роботі є умовами формування правильно розробленого методичного забезпечення. «Навчальний матеріал повинен мати не лише текст, але бажано повний набір усього дидактичного матеріалу (схеми, рисунки, таблиці, графіки, вправи й пояснення до їх виконання, питання поточного контролю та правильні відповіді), вихід на довідкову літературу, інші середовища навчання (використання розподілених інформаційно-навчальних ресурсів)» [5, с. 145–146].

Проте головним у цій підготовчій роботі є не тільки створення, але й надання доступу учням до перерахованих методичних матеріалів, яке здійснюється через електронну пошту gmail.com завдяки особливим можливостям Google. Базові вміння для організації та керівництва проектами на основі ІКТ передбачають володіння педагогом та учнями навичками користування персональним комп'ютером, навички роботи в мережі Intrenet, досвід користування програмами Microsoft Word, Publisher, Excel, PowerPoint.

На початку виконання проекту з певної теми (в цілому розрахованої приблизно на 2–5 тижнів) педагог залучає учнів до створення таблиці «знаю – хочу дізнатися –

дізнаюся», де спільно визначається рівень раніше набутих знань та ставиться мета вивчення теми. Далі викладач пропонує учням розділитися на групи і визначити свій «експертний профіль» (з позицій якого фахівця будуть розглядатися питання визначеної проблеми). Кожна група експертів розглядає тему проекту зі своєї позиції, представляючи результат у вигляді трьох груп питань (змістові, тематичні та ключові). Ці питання становлять основу плану розв'язання навчальної проблеми. Саме ключові питання відображають мету навчальної діяльності, пов'язану з формуванням навичок XXI століття, зокрема творчість і інноваційність, критичне мислення і вміння розв'язувати проблеми, комунікативні навички та навички співробітництва, вміння працювати з інформацією, медіа та комп'ютерні навички, інформаційна грамотність (ІКТ-грамотність), а також життєві та кар'єрні навички (гнучкість та пристосовуваність, ініціатива та самоспрямованість, соціальні навички та навички, пов'язані зі співіснуванням різних культур, продуктивність та вміння з'ясувати та враховувати кількісні показники, лідерство та відповідальність) [2].

Схематично послідовність і зміст виконання проектів за допомогою ІКТ, на нашу думку, має таку етапність (рис. 1).



Рис. 1. Схеми послідовності виконання проектів за допомогою ІКТ

Процес виконання учнями проекту здійснюється без керівництва вчителя, але супроводжується його спостереженням, консультаціями та контролем, відповідно й оцінюванням. Завдяки комп'ютерному забезпеченню процесу фіксуються індивідуальні проміжні результати виконання проекту, які педагог може відслідковувати. Для себе викладач створює графік оцінювання [1], де вказано методи та інструменти оцінювання, що допомагають визначити попередні знання, уміння, навички та ставлення учнів, їх ставлення та можливі неправильні уявлення щодо теми

на початку проекту; визначити навчальні потреби учнів, а також відслідковувати їх прогрес у навчанні, перевірити розуміння, а також заохотити до пізнання особливостей власного мислення, самокерування в навчанні та співпраці впродовж роботи над проектом; виявити рівень розуміння вивченого, навички учнів, які вони отримали в результаті роботи над проектом, а також заохотити учнів до подальшого пізнання своїх особливостей мислення, визначити подальші навчальні потреби учнів та спонукати їх до подальшого навчання.

Задля залучення учнів до процесу оцінювання вчитель має забезпечити їх таким: чіткими критеріями оцінювання до початку виконання проектів і творчих роботи учнів; моделями та інструкціями для високоякісної роботи; можливостями для здійснення моніторингу – відслідковування ходу власного просування в навчанні; засобами надання конструктивного зворотного зв'язку іншим учням та можливостями отримання оціночних даних від інших учнів для того, щоб покращити власну виконану роботу і діяльність; надати достатньо часу для представлення результатів та поліпшення процесів і продуктів; підтримкою для формування учнями власних нових завдань для їх майбутнього навчання.

Важливе значення для майбутнього педагога має самооцінка, яка паралельно з оцінкою викладача фіксується в електронній таблиці оцінювання результатів виконання проектів, доступ до якої мають усі суб'єкти навчального процесу. У такий спосіб демократичний принцип оцінювання реалізується найбільш вдало.

Оскільки використовуються й індивідуальна, і групова форми роботи, педагог повинен методично грамотно побудувати оцінювальну діяльність. Обов'язковою умовою застосування ІКТ під час розроблення навчальних проектів є індивідуальний підхід і можливість кооперації учнів між собою та з учителем у процесі навчання.

Оцінювання навчальної діяльності студентів, які виконують роботу малими групами, науковці Н. Коренькова та О. Кореньков пропонують здійснювати на основі технології колективної мисленнєвої діяльності. Отримавши завдання, студенти розробляють власні методи визначення певних показників (наприклад, встановлення основного принципу побудови гармонії у візерунку). Далі завдання виконуються у три етапи: індивідуальна робота, обговорення в мікрогрупі, представлення колективного рішення. Потім викладач пропонує кожній групі ознайомитися з лабораторним обладнанням та об'єктом дослідження для виконання практичної роботи, подати схему її виконання, порівнявши із запропонованими раніше методами визначення. Взаємооцінка студентами навчальної діяльності має місце після презентації всіх колективних проектів та рішень. Студенти кожної мікрогрупи оцінюють роботу своїх колег за такими критеріями: послідовність та логічність представлення проекту; адекватність форми представлення змісту матеріалу; уміння виокремити та відобразити головне; творчий підхід до пошуку та представлення рішення [4, с. 133–134].

На особливу увагу заслуговує методичне забезпечення для оцінювання, запропоноване програмою «Інтел», адже коли оцінювання визначає процес навчання, учні більше знають, стають більш упевненими, розширюється світогляд. Оцінювання роботи учнів відбувається протягом усієї роботи над проектом. Учителю планує його так, щоб використовувати різноманітні стратегії та засоби оцінювання; вести оцінювання упродовж навчального циклу; надавати можливість кількісно оцінювати важливі навчальні цілі для теми; залучати учнів до процесу оцінювання.

Оцінювання проектів, орієнтоване на розвиток навичок ХХІ століття, допомагає вчителям вибудувати певну стратегію навчального процесу, у якому учні глибше розуміють вивчене, думають на більш високому рівні і стають цілеспрямованими в

навчанні. Користуючись можливостями системи «Google», учитель і учні можуть відчутно переваги різних видів оцінювання (само- і взаємооцінювання). Завдяки технології «Інтел» педагог може створити засоби оцінювання власноруч або використовувати напрацювання своїх колег. У такий спосіб учитель набуває ролі фасилітатора, консультанта, який спостерігає, спрямовує, підказує, керуючи навчальною діяльністю учнів за принципами гуманістичної педагогіки.

Література

1. Partnership for 21st Century Skills: [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.21stcenturyskills.org 2. **Зубченко О. С.** Інформаційно-комунікаційні технології у педагогічній теорії та практиці Великобританії / О. С. Зубченко // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, досвід, проблеми: зб. наук. праць. – Київ–Вінниця : Планер, 2012. – Вип. 33. – С. 19–23. 3. **Коренькова Н. В.** Способы оценивания учебной деятельности студентов / Н. В. Коренькова, А. Э. Кореньков // Оценивание: образовательные возможности: сб. науч.-метод. статей / под. общ ред. М. А. Гусаковского. – Мн. : БГУ, 2006. – Вып. 4. – С. 133–138. 4. **Красильникова В. А.** Теория и технологии компьютерного обучения и тестирования: [монография] / В. А. Красильникова. – М. : Дом педагогики, ИПК ГОУ ОГУ, 2009. – 339 с.

УДК 378.141 : 64

Олена Лихолат

КОМПОНЕНТИ І ЧИННИКИ ФОРМУВАННЯ ЗМІСТУ НАВЧАЛЬНОГО КУРСУ «ДОМОЗНАВСТВО» В СИСТЕМІ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ТЕХНОЛОГІЙ

Лихолат О. В. Компоненти і чинники формування змісту навчального курсу «Домознавство» в системі підготовки вчителя технологій.

У статті розкриваються теоретико-практичні аспекти формування змісту навчальної дисципліни «Домознавство» в системі підготовки вчителя технологій за спеціалізацією «Основи домашнього господарювання» Автор пропонує підходи до відбору складників змісту, обґрунтовує доцільність запровадження окремих навчальних модулів у змісті програми.

Ключові слова: технологічна освіта, зміст освіти, чинники, компоненти змісту освіти, принципи формування змісту освіти, навчальний курс «Домознавство».

Лихолат Е. В. Компоненты и факторы формирования содержания учебного курса «Домоводство» в системе подготовки учителя технологий.

Статья раскрывает теоретико-практические аспекты процесса формирования содержания учебной дисциплины «Домоводство» в системе подготовки учителя технологий по специализации «Основы домашнего хозяйствования». Автор предлагает подходы к отбору составных частей содержания, обосновывает целесообразность ввода отдельных учебных модулей в содержание программы.

Ключевые слова: технологическое образование, содержание образования, факторы, компоненты содержания образования, принципы формирования содержания образования, учебный курс «Домоводство».

Lykholat H. V. Components and factors of forming the content of the educational course “Housekeeping” in the system of training a teacher of technologies.

The article exposes theoretical and practical aspects of the process of forming the

content of the educational discipline “Housekeeping” in the system of training a teacher of technologies in specialty “Fundamentals of housekeeping”. The author offers approaches towards selecting components in the educational course and substantiates the reasonable introduction of separate educational modules into the content of the program.

Key words: technological education, content of education, factors, components of the content of education, principles of forming the content of education, an educational course «Housekeeping».

На всіх етапах розвитку суспільства зміст освіти зазнавав якісних змін під впливом різних чинників, таких, як соціально-економічні відносини, рівень розвитку виробництва, науки, техніки і культури, розвитку освіти та педагогічної думки, мети і завдань виховання, які ставить суспільство перед школою всіх рівнів акредитації. Гуманізація, як головна ідея сучасної освіти, сприяє поширенню особистісно зорієнтованого підходу до процесу формування змісту освіти, в тому числі і кожної навчальної дисципліни фахової підготовки вчителя технологій, спеціалізації «Основи домашнього господарювання». Кожна навчальна дисципліна обраної спеціалізації має бути пронизана ідеями гуманізму, любові до людини, родини, домівки, батьківщини і базуватись на нових досягненнях науки, техніки, технологій.

Практично весь час становлення та розвитку наукової педагогічної думки теоретики та практики розглядали проблему формування змісту освіти з різних позицій. В. Краєвський, І. Лернер [6, с. 137–161] свого часу розглядали зміст освіти з позицій практико-орієнтованого підходу, в основі якого лежить попередній досвід людства. І. Підласий [5, с. 316–332], А. Хуторський та інші науковці відзначають, що в процесі проектування змісту освіти особливу роль відіграють суперечності, що виникають в суспільстві, оскільки освіта є підлеглою системою в ієрархії інших суспільно значущих систем.

Наукові дослідження змісту освіти у вищих навчальних закладах України свідчать про значні розбіжності в навчальних планах підготовки фахівців, програмах і засобах технічного забезпечення достатнього рівня практичної готовності випускників.

Саме тому заслуговує на спеціальну експлікацію зміст навчальної дисципліни «Домознавство» в системі підготовки вчителя технологій за спеціалізацією «Основи домашнього господарювання».

Мета статті полягає у визначенні головних компонентів та чинників, принципів та підходів формування змісту навчального предмета «Домознавство» в системі підготовки вчителя технологій за спеціалізацією «Основи домашнього господарювання» за освітньо-кваліфікаційним рівнем «Спеціаліст».

Проблема відбору змісту кожної навчальної дисципліни є найважливішою проблемою педагогічної науки загалом [2; 3]. Вибір змісту, з одного боку, є завданням базових наук, а з іншого – визначається метою навчання, а також рівнем розвитку здібностей студентської молоді.

Навчальна дисципліна «Домознавство» належить до числа нормативних навчальних курсів ОКР «Спеціаліст» за спеціальністю 7.01010301 Технологічна освіта, спеціалізацією «Основи домашнього господарювання» і передбачає міждисциплінарний і системний підхід до вивчення основних проблем та технологій сучасного домашнього господарства в аспекті взаємодії людини, родини і суспільства з навколишнім середовищем.

Міждисциплінарний характер «Домознавства» зумовлений необхідністю вивчення умов збалансування економічних, культурних, екологічних, техніко-

технологічних, здоров'язбережувальних, духовних та інших сфер життєдіяльності людини в сучасних домашніх умовах. Ця навчальна дисципліна має сприяти набуттю майбутніми вчителями технологій знань і вмінь щодо раціонального ведення домашнього господарства в умовах збалансованого природокористування з огляду на позитивні моменти емпіричного досвіду минулих поколінь та новітні досягнення науки, техніки та технології.

Навчальна дисципліна покликана формувати у студентів наукове розуміння взаємозв'язків основних понятійних категорій системи «Людина – Дім – Середовище». Необхідно також формувати у студентів відповідальне ставлення до природи і її ресурсів, власного здоров'я та культурної спадщини нашої держави. Студент має бути готовим до активних дій з урахуванням принципів демократизації освіти, внутрішнього саморозвитку особистості, креативного стилю індивідуального життя людини, свободи педагогічної творчості, застосування сучасних технологій навчання та новітніх тенденцій викладання навчальних дисциплін.

Основними компонентами формування змісту навчальної дисципліни «Домознавство», на нашу думку, мають бути (за А. Кузьмінським) [1, с. 140–141]: *когнітивний* (пов'язаний з системою наукових знань про дім, домашнє господарство та сім'ю), який охоплює поняття, терміни, факти, закони, теорії та знання про способи дій; *практичний* (пов'язаний з системою практичних умінь, навичок та способів діяльності у веденні домашнього господарства, організації житлового простору та сімейних відносин), який охоплює практичні, інтелектуальні, спеціальні та загальнонавчальні уміння; *творчий* (пов'язаний з досвідом творчої діяльності в домашньому господарстві), який охоплює вміння переносити вже набуті знання і вміння в нову ситуацію, бачення структури об'єкта і його нової функції, самостійне комбінування відомих способів діяльності в нові, знаходження різних способів розв'язання побутових проблем, побудову нового способу розв'язання проблем, що є комбінацією відомих способів; *комунікативний* (пов'язаний з системою соціальних, мотиваційно-ціннісних та емоційно-вольових відносин в сім'ї та суспільстві), який охоплює оцінні знання, знання норм ставлення, уміння та навички дотримання норм поведінки.

При формуванні змісту навчальної дисципліни «Домознавство» ми зважали на такі аспекти: а) *світоглядне значення предмета*, що дає можливість зрозуміти закони суспільного та природного розвитку, здійснити аналіз усіх явищ і процесів, які відбуваються в сучасному домашньому господарстві, житловому просторі та сім'ї; б) *пізнавальне значення предмета*, його можливості щодо розвитку світогляду студента, надання цікавих, потрібних для майбутньої діяльності знань, стимулювання розвитку пізнавальної активності кожної особистості; в) *суспільне значення предмета*, його ролі в науковому, суспільному, культурному, економічному та духовному житті країни, соціуму; г) *практичне значення предмета* для кожного студента в контексті зв'язку з обраною професією та можливістю оволодіння корисними практичними вміннями та знаннями за спеціалізацією; д) *легкість засвоєння предмета*, до якого студент виявляє інтерес; е) *якість та рівень* викладання навчальної дисципліни.

У процесі створення змісту навчальної програми «Домознавство» окрім інших ми додали ще і аксіологічний компонент. Студенти, в результаті вивчення дисципліни, повинні усвідомлювати необхідність зміни поведінки господаря в сучасному домашньому господарстві і неминучість переходу суспільства до нових реалій життя, вміння виявляти пріоритети в процесі організації та ведення домашнього господарства, обґрунтовувати рішення, пов'язані з розвитком соціально-економічних систем, як для прийняття управлінських рішень, так і для розробки сценаріїв розвитку

житлового приміщення, родини, домашнього господарства загалом.

У процесі формування змісту навчальної дисципліни «Домознавство» ми застосували, окрім «класичних», синергетичний принцип [4], що є характерним для складних (нелінійних) і динамічних систем, якими, на нашу думку, є домашнє господарство, житлове приміщення, сім'я. Вибраний нами принцип окреслює відкритість навчального процесу за спеціалізацією «Основи домашнього господарювання» до перманентних змін, до постійної науково-педагогічної творчості, до взаємодії майбутнього вчителя технологій з вчителями інших освітніх галузей, а також викладача і студента на паритетних, партнерських, а не авторитарних засадах. Цей принцип зумовлює розгляд базового поняття «Дім» (в триєдиному розумінні: житло, родина та господарство) як такого, що постійно саморозвивається в поліваріантному режимі завдяки внутрішнім суперечностям та їх постійному подоланні (за схемою: ... хаос – якісний стрибок – еволюційний відбір – самоорганізація – порядок – розвиток – хаос ...). При цьому суперечності, які можуть виникнути у процесі існування системи «Людина – Дім – Середовище», розглядаються нами як позитивні чинники – імпульси для подальшого розвитку. Хаос ми розглядаємо у значенні нестійкості, невизначеності як позитивно діючого об'єктивного стану, який збуджує внутрішні енергетичні сили.

Ми також чітко розуміємо, що найбільше впливають на процес формування змісту освіти такі чинники [5, с. 317]: прийняття цілей, соціальні і наукові досягнення, соціальні потреби, особистісні потреби, педагогічні можливості.

У процесі аналізу наукових джерел змісту навчальної дисципліни «Домознавство» ми сформулювали певні загальні вимоги до відбору змістового складника:

Зміст навчальної програми повинен бути структурований відповідно до логіки побудови системи «Людина – Дім – Середовище» і передбачати всі аспекти функціонування сучасного домашнього господарства, родини та житлового простору. Слід відібрати з усієї навчальної інформації той обсяг матеріалу, який необхідний для передачі спеціалістам. Навчальний матеріал повинен включати теоретичну інформацію, сукупність практичних умінь і навичок, які необхідні для застосування цієї інформації, алгоритм дій щодо вирішення відповідних навчальних завдань та ситуацій.

Основою фахової підготовки спеціалістів за спеціалізацією «Основи домашнього господарства» повинні бути навчальні програми дисциплін спеціалізації загалом, так і зокрема навчального курсу «Домознавство», що однією з функціональних цілей мають забезпечити професійну підготовку майбутніх фахівців визначеної спеціалізації. У навчальній програмі варто реально визначити співвідношення аудиторної та самостійної роботи студентів, що передбачає чіткий розподіл навчального матеріалу між аудиторними заняттями та самостійною роботою. Окремо слід звернути увагу на процес вибору видів самостійної роботи, визначити реальні терміни їх виконання та критерії оцінювання. Конче необхідно також визначити форми поточного, періодичного та підсумкового контролю, плануючи заздалегідь завдання, форми їх реалізації та часові межі.

Теоретичні основи наукових галузей знань, що відображають сучасні досягнення у сфері домашнього господарства повинні реалізовуватись через систему професійної підготовки майбутніх спеціалістів. Слід пам'ятати, що зміст науки і зміст відповідного навчального матеріалу не є тотожним, тому необхідно всю сукупність базових наукових знань проаналізувати не з точки зору абсолютної їх цінності, а відповідно до потреб конкретної спеціалізації. Варто також визначити реально

можливі часові межі засвоєння інформації та всіляко сприяти ефективному поєднанню інформації та теоретичних відомостей різних галузей науки, техніки та технологій, які так чи інакше пов'язані з домашнім господарством.

Формування змісту навчальної дисципліни повинно враховувати індивідуальні задатки і здібності, можливості та потреби студента щодо здійснення продуктивної навчально-пізнавальної діяльності. Слід адаптувати відібрану сукупність знань і практичних умінь до реальних можливостей студентської аудиторії, що визначається доступним рівнем складності засвоюваного навчального матеріалу, специфікою спеціалізації, метою та завданнями професійної підготовки вчителя технологій.

На технологічному факультеті державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет» вивчення дисципліни «Домознавство» проводиться на першому курсі навчання студентів ОКР «Спеціаліст» спеціальності 7.01010301 Технологічна освіта, спеціалізації «Основи домашнього господарювання» в обсязі 5,0 кредитів.

Зміст дисципліни «Домознавство» розподілено на одинадцять логічно завершених змістових модулів (табл. 1).

Таблиця 1

Орієнтовна структура змісту навчальної дисципліни «Домознавство»

Назва модуля	Обсяг годин для окремих видів навчальних занять і самостійної роботи			
	Лекції	Лабораторні	Самостійна робота	Разом
1. Організація домашнього господарства	5	12	8	25
2. Економіка родини та домашнього господарства	4	8	6	18
3. Менеджмент домашніх справ	4	8	6	18
4. Сучасне житло. Екологічні основи організації житлового середовища	4	-	5	9
5. Ремонтні роботи в побуті	4	4	6	14
6. Побутова техніка	4	8	6	18
7. Заходи безпеки в побуті	4	4	6	14
8. Кімнатні рослини, ми та «брати наші менші»	4	4	6	14
9. Краса та здоров'я. Секрети здоров'я та довголіття	4	6	5	15
10. Родинні зв'язки. Культура поведінки та спілкування	5	14	7	26
11. Юридично-правові основи домоведення та сім'ї	4	-	6	10
Усього годин	46	68	66	180

Працюючи над створення навчальної програми «Домознавство» ми розуміли, що неможливо створити єдино правильну й завершену концепцію навчальної дисципліни чи програму, бо будь-яка педагогічна система, в тому числі і система підготовки вчителя технологій за спеціалізацією «Основи домашнього господарювання» існує в постійному русі, у вічному устремленні до ідеалу. Концепція програми та її практичне

впровадження – це не два послідовні етапи (теоретична аргументація ідей і практика, що є характерним для лінійного мислення), а дві сторони однієї медалі. Лише в постійному діалозі теоретичних ідей та практичної їх реалізації під дією чисельних змінних факторів, якими є науковий поступ, економічні умови, соціокультурне середовище тощо, відбувається перманентне оновлення та корекція теоретичних положень навчальної програми.

Такий підхід відбиває загальнонауковий імовірнісний стиль мислення сучасності [7], який орієнтує на вивчення неоднозначних і принципово невизначених систем, що входять до поняття «Дім» в умовах багатofакторного опосередкованого детермінування навчальної дисципліни «Домознавство».

В авторській концепції навчальної програми «Домознавство» ми зробили спробу довести доцільність моделі поліцентричної інтеграції змісту, що передбачає включення одинадцяти різних змістових модулів, які об'єднані однією домінантою – тривимірним поняттям «Дім».

Кінцевим результатом вивчення визначеної навчальної дисципліни має стати не лише сума знань, умінь та навичок (що цілком зрозуміло), а система цінностей та відповідна професійна компетентність.

Працюючи над навчальною програмою, ми передбачали цілісну педагогічну модель, що містить змістовий, функціонально-процесуальний і результативно-оцінний компоненти навчання, виховання й розвитку особистості майбутнього вчителя технологій.

Розроблення змісту навчальних дисциплін, які б забезпечували формування у спеціалістів знань, умінь та навичок за обраним фахом, є одним із головних завдань вітчизняної школи. Грамотно сформований зміст навчальної дисципліни «Домознавство» повинен стати теоретико-практичною основою професійної компетентності майбутніх учителів технологій за спеціалізацією «Основи домашнього господарства».

Формування змісту навчальної дисципліни «Домознавство» зумовлено такими чинниками: навчальним планом підготовки спеціалістів за спеціальністю 7.01010301 Технологічна освіта, спеціалізація «Основи домашнього господарювання» та змістовим наповненням навчальних тем «Домознавства» обов'язкових для вивчення.

Література

- 1. Кузьмінський А. І.** Педагогіка : [підручник] / А. І. Кузьмінський, В. Л. Омелянєнко. – [3-тє вид., випр.]. – К. : Знання – Прес, 2008. – 447 с.
- 2. Левшин М.** Оновлення змісту багаторівневої професійно-педагогічної підготовки фахівців / Микола Левшин // Збірник наукових праць Переяслав-Хмельницького державного педагогічного університету ім. Григорія Сковороди. – 2007. – Вип. 22–23. – С. 24–30.
- 3. Леднев В. С.** Содержание образования : сущность, структура, перспективы / В. С. Леднев. – М. : Высшая школа, 1991. – 224 с.
- 4. Малихін А. О.** Синергетичний підхід до методичної підготовки майбутнього вчителя технологій / А. О. Малихін // Гуманізація навчально-виховного процесу. – 2011. – Вип. LVI. – С. 131–138.
- 5. Подласый И. П.** Педагогика. Новый курс : [учебник для студ. пед. вузов : в 2 кн.] / И. П. Подласый. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – Кн. 1 : Общие основы. Процесс обучения. – 576 с.
- 6.** Теоретические основы содержания общего среднего образования / под ред. В. В. Краевского, И. Л. Лернера. – М. : Педагогика, 1983. – 352 с.
- 7. Храмова В. Л.** Целостность духовной культуры / Виктория Львовна Храмова. – [2-е изд.]. – К. : Феникс, 2009. – 467 с.

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ДІЯЛЬНІСНІ ІГРИ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ПІДПРИЄМНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ

Матукова Г. І. Організаційно-діяльнісні ігри як засіб розвитку підприємницької компетентності майбутніх економістів.

Статтю присвячено опису методики проведення організаційно-діяльнісних ігор, що спрямовуються на особистісний розвиток майбутніх фахівців, набуття ними досвіду міждисциплінарного способу розв'язання професійних проблем. Розкрито зміст організаційно-діяльнісної гри «Регіональний бізнес-проект», проведеної автором у рамках підготовки до міжвузівського конкурсу захисту бізнес-планів задля розвитку компетентності до підприємницької діяльності в майбутніх економістів.

Ключові слова: компетентність до підприємницької діяльності, організаційно-діяльнісна гра, підприємницька компетентність, підготовка майбутніх економістів, міждисциплінарне вирішення професійних проблем.

Матукова А. И. Организационно-деятельностные игры как средство развития предпринимательской компетентности будущих экономистов

Статья посвящена описанию методики проведения организационно-деятельностных игр, которые направлены на личностное развитие будущих специалистов, получение ими опыта междисциплинарного способа решения профессиональных проблем. Раскрыто содержание организационно-деятельностной игры «Региональный бизнес-проект», проведенной автором в рамках подготовки к межвузовскому конкурсу защиты бизнес-планов, с целью развития компетентности к предпринимательской деятельности у будущих экономистов.

Ключевые слова: компетентность в предпринимательской деятельности, организационно-деятельностная игра, предпринимательская компетентность, подготовка будущих экономистов, междисциплинарное решения профессиональных проблем.

Matukova G. I. Organizational and activity games as a means of developing entrepreneurial competence of future economists

The article is devoted to the description of the methodology of the organizational and activity games that are aimed at personal development of future specialists, their experience in an interdisciplinary way to solve professional problems. The author reveals the content of the organizational and activity game “Regional business project” conducted by the author within the framework of preparing for the high school contest of business plans defense with the aim to develop the entrepreneurial activity of future business economists.

Key words: competence in entrepreneurship, organizational and activity game, entrepreneurial competence, training of future economists, interdisciplinary solution to professional problems.

Сучасні науковці і практики небезпідставно відносять гру до одних із поліфункціональних засобів професійного становлення майбутнього фахівця. Гру вважають не лише раціональним, логічним, але і творчо-пізнавальним, інтуїтивно зрозумілим шляхом до здобуття знань, формування професійних компетентностей.

Запропоновано чимало класифікацій ігор, зокрема тих, що є специфічними для бізнес-освіти і професійної підготовки економістів. Ці питання всебічно висвітлюють

у працях науково-методичного характеру, зокрема О. Аксѐнова, Р. Боркiвська, Я. Галета, О. Керекеша, Г. Ковальчук, I. Прокопенко, I. Сасова, С. Кустовський, О. Пиндик, Г. Романова, Л. Савчук та iншi. Дослiдники акцентують на необхідностi розроблення спеціальних типiв iгрової дiяльностi, здатнi забезпечити становлення майбутнiх пiдприємцiв, конкурентоспроможних на сучасному ринку працi.

З-помiж вiдомих на сьогодні типiв iгор, якi застосовуються в системi пiдготовки та перепiдготовки економiстiв, управлiнцiв, менеджерiв рiзного рiвня, особливе мiсце посiдають органiзацiйно-дiяльнiснi iгри (ОДi) завдяки винятковим, притаманним лише їм функцiям. За структурною ознакою ОДi корелюють з iграми дорослих, науковцiв, спеціальiстiв та менеджерiв. Почастi ОДi спiввiдноснi з науковими конференцiями, мозковим штурмом. Сьогодні ОДi оперують кiлькама класами iгрових методiв, що знаходять широке застосування i розвиток, це: дiловi, рольовi, iмiтацiйнi й управлiнськi типи iгор.

Виникнення гри такого типу було зумовлено необхідностю сумiжної працi фiлософськoї i науково-технiчної галузей знань. Проблеми, що виникали в пiдготовцi управлiнцiв та загалом у галузi управлiння, потребували взаємодiї багатьох фахiвцiв iз рiзних галузей суспiльного виробництва. Водночас цi професiонали, в силу значної диференцацiї знань, не могли знайти спiльної мови i не зумiли спрацюватися. На заходi така ситуацiя «породила» i розвинула системний пiдхiд. У СРСР цiєю проблемою опiкувалися молодi дослiдники фiлософського факультету Московського державного унiверситету, вони створили Московський методологiчний гурток (росiйською мовою абревіатура ММК), до якого, окрiм його фундатора Г. Щедровицького, увiйшли О. Зиновьев, Б. Грушин, М. Мамардашвлi та багато iнших вiдомих науковцiв. Роботи ММК привели до створення й розвитку системної мисленеводiяльнiсної методологiї (СМД-методологiї), де одним з основних i провiдних компонентiв її оволодiння й була органiзацiйно-дiяльна гра [3].

Значимо, що перший праобраз органiзацiйно-дiяльнiсної гри виник як результат розв'язання проблемної ситуацiї економiчного гатунку. У 1979 р. Уральська фiлiя Всесоюзного науково-дослiдного iнституту технiчної естетики зштовхнулася з завданням розроблення програми дослiдження асортиментiв товарiв народного споживання для Уральського рiгiону. Завдання ускладнювалося тим, що в цей час, як ми всi розумiємо, панувала планова радянська економiка i порушена проблема не мала вiдомих рiшень i взагалi чи навряд чи могла бути розв'язаною [2].

Зосередження зусиль науковцiв ММК у напрямi розв'язання цiєї ситуацiї зумовило створення особливого класу iгор. Г. Щедровицький визначив органiзацiйно-дiяльнiсну гру як нову форму органiзацiї колективної розумової дiяльностi, що дозволяє розв'язувати мiждисциплiнарнi проблеми рiзних важливих напрямiв [3]. Провiдною метою ОДi є збiр матерiалiв та моделей взаємодiї та протидiї, розв'язання важливих ситуацiї, сценарiїв поведiнки у професiйнiй галузi, шляхiв побудови стратегiї власних дiй. При цьому ОДi володiють ще досить значними перевагами в розвитку найважливиших професiйних якостей, що робить їх цiнними й задля формування складникiв професiйної компетентностi.

Метою статтi є розкриття методики органiзацiї та проведення ОДi, спрямованих на розвиток пiдприємницькoї компетентностi майбутнiх економiстiв.

Дослiдники виокремлюють особливостi ОДi, що вiдрiзняють їх вiд iнших типiв дiлових iгор, а саме: вiдносно менш жорсткий сценарiй; рiзноманiтний вибiр iгрової дiяльностi, залежно вiд специфiки проблеми; орiєнтацiя гри на пошук рiшень нових, нетривiальних пiдходiв; спрямованiсть на розвиток i впровадження нових методiв колективної творчої роботи [2].

При цьому ОДІ, наголошують Т. Водолажська і А. Єгоров, – це не нова альтернатива діловим іграм. Від усіх інших ігор, орієнтованих на розв'язання конкретних предметних завдань або ситуацій, ОДІ вирізняються закладеним у них принципом розвитку. Учасники такої гри не одержують нові знання, а беруть участь у процесі колективного мислення й діяльності з вирішення проблем, тобто самотужки і здобувають, і засвоюють нове знання [2].

В основі концепції такої гри є колективне розв'язання проблемної ситуації в умовах неповної інформації, невизначеності ресурсів. Якщо ж проблема може бути розв'язаною в межах відомих можливостей, усталених підходів, то ОДІ не потрібні. Тут можуть бути використані інші методи, наприклад: ділові ігри, методи управлінського консультування, інтерактивні і продуктивні методи тощо [2].

Організаційно-діяльна гра як особливий метод має дуже широкий спектр можливостей, розв'язуваних завдань, результатів, що досягаються засобами супутніх гри ефектів [2]. В умовах ОДІ виникають, підкреслює О. Анісімов, унікальні можливості для розвитку людини. Тільки через свою активність, проходячи певну кількість етапів розвитку гри, людина набуває нових знань – професійних і загальних. В умовах гри формуються проблемні ситуації, «протистояння між попередніми й теперішніми вимогами». Цінністю ОДІ є те, що в них дії гравців спрямовуються на оволодіння кардинальними нововведеннями, на розвиток практики; і той учасник, що уникає проблемних ситуацій, втрачає можливість набути нових знань й позбавляється перспектив подальшого особистісного й професійного розвитку. У процесі гри, за рахунок обов'язкових фаз рефлексії, відбувається самовизначення відповідно проблемних ситуацій й таким чином відкриваються «двері» процесу саморозвитку [1, с. 375].

Ще один вид завдань, які вкрай рідко пропонуться як головні, але завжди виконуються в ОДІ як супутні – це освіта, навчання, підготовка й підвищення кваліфікації фахівців і особливо керівників. ОДІ, окрім цього, є засобом і методом програмування, проектування і планування діяльності. Логіка їх проведення дає змогу колективу не лише розбиратися з нагальними проблемами в діяльності, але і організувати свою майбутню розумову й практичну роботу. Результат такої роботи може бути оформлений у вигляді проектів, програм, сценаріїв, планів. ОДІ також можуть використовуватися як засіб і метод упровадження інновацій різного роду [2].

Об'єктом організаційно-діяльничної гри може бути будь-яка проблемна ситуація. Гра проводиться в групах, об'єднаних за принципом кооперації. Склад ігрового колективу, по-перше, орієнтується на рольові позиції в тій діяльності, що імітується в грі. По-друге, для повноти імітації ролі повинні охоплювати основні змістовні або ціннісні опозиції вирішуваної проблеми. Кожна група має власну ігрову мету й з її урахуванням включається в загальний робочий процес. Окрім основного складу гравців, у грі є «службові» позиції (керівник гри, методолог, дослідник, ігротехнік), які в комплексі вважаються організаторами гри. Ці позиції не пов'язані безпосередньо зі змістом і темою гри, їх функції полягають у забезпеченні гравців всіма необхідними засобами задля досягнення поставлених ігрових цілей [1]. Їх ми розкриємо далі.

Виокремлюють три великі етапи в проведенні ОДГ: підготовчий, ігровий і рефлексивний [3].

На підготовчому етапі розробляється концепція гри, цілі, які мають бути досягнуті. На цьому ж етапі формується команда, що складається з організаторів і ведучих гри; методологів, які відповідають за теоретичну розробку концепції гри та ігротехніків – фахівців, які працюють з групами учасників. У результаті складається регламент і власне оргпроект – список груп, за допомогою якого імітується певна

сфера діяльності та програма організаційно-діяльнiсної гри – поетапне розгортання робочого процесу, розкладеного на днi й форми робiт.

На iгровому етапi реалiзується розроблена програма. Цей етап може дiлитися на кiлька фаз. На першiй фазi гри надаються настановнi доповiдi всiм учасникам гри, у яких центральним є виклад концепцiй i найважливиших робочих цiлей гри iз дотриманням регламенту. Далi починається розподiл учасникiв за групами з подальшим розробленням важливих понять вiдповiдно до теми гри. На другiй фазi починається входження учасникiв у гру, організація груп. На наступних фазах проходить робота груп, їх переорганізація, формулюються проміжні висновки.

У ходi групової роботи команда взаємодiє з iгротехником. Він не створює певний продукт, його дiї полягають у такому: він організовує знайомство членiв команди та сприяє розподiлу обов'язкiв мiж ними; активує процеси розумової діяльностi учасникiв за рахунок використання методiв мозкового штурму, групових дискусiй; забезпечує емоцiйну й iнформацiйну пiдтримку гравцям; керує процесами групової динамiки; сприяє пiдтримцi iгрового середовища та довiри мiж учасниками. У межах гри організатор не змiнює поглядiв учасникiв, а лише створює умови задля визначення учасниками своїх недолiкiв й прийняття правильного рiшення; iнiціює в них потребу у власних змiнах, у пошуку шляхiв до нового стану [1; 2].

Як процеси самоорганiзацiї, так i процеси саморозвитку в ОДІ забезпечуються переважно за допомогою рефлексiї всiх учасникiв i спецiальної органiзацiї рефлексивних процесiв у всiх учасникiв гри. Рефлексiя в розглядуваному випадку є важливим методом, що передбачає розумову діяльнiсть, аналіз i самоаналiз. У професiйній діяльностi вона визначає умови й межi професiйних знань i вмiнь, у колективнiй (практичнiй) роботi, у ходi конфлiктних ситуацiй, вона констатує можливiсть розумової діяльностi. Поеднання практичних процесiв iз рефлексiєю є головним механiзмом розумової діяльностi учасникiв гри. Головним для кожного з них є удосконалення вмiнь аналізувати себе i свою діяльнiсть, переносити тягар колективної працi з iнших на себе щодо самокритики, самовизначення в ситуацiї. У процесi рефлексiї кожен має вiдповiсти на питання, що він може i повинен робити в цiй ситуацiї i що він, навпаки, не може i не повинен робити. Якщо учасник гри не може ввiйти в рефлексiю, сформуванi вимоги до себе i своїх здiбностей, цiнностей й iдеалiв, він не зможе зафіксувати для себе ту проблемну ситуацiю, яка пiдштовхне його здiбностi «щаблями розвитку» вгору. Без якостi самовизначення й iндивiдуальної адекватизацiї, спрямованостi дiй на процес розумiння i прийняття можливостi розвитку самопiзнання, неможливо досягнення ефекту розвитку, вважає один з iдеологiв ОДІ О. Анiсiмов [1].

Спецiальному iнiцiюванню рефлексивних процесiв слугує рефлексивний етап, на якому узагальнюється досвiд гри. Команда, що розв'язувала проблему, аналізує отриманий досвiд i фіксує його в певних формах. Для групи експертiв на цьому етапi відбувається узагальнення досвiду й вирiшення професiйних питань, формування майбутньої стратегiї розвитку проблеми. Цей останній етап є по сутi етапом виходу з гри й узагальненням досвiду, тому розгортається нiбито двома паралельними каналами. Це дуже важлива i принципова частина всiєї органiзаційно-діяльнiсної гри, що обов'язково повинна проектуватися й прогнозуватися органiзаторами. Для них третiй етап – це завжди етап цiлеспрямованого й свiдомого рефлексивного й розумового аналізу досвiду проведення гри й фіксацiя цього досвiду в тих або iнших культурно значущих формах – нормативних проектних, методологiчних, науково-дослiдних тощо [3].

Програма гри, зазвичай, розрахована на кiлька занять (сесiй). У програмi гри для

кожного дня передбачено різні форми роботи. Робота в групах передбачає розв'язання завдань, з урахуванням мети роботи кожної із груп. У результаті групової роботи готуються доповіді, які виносяться на пленарні засідання. Кожен робочий день завершує ігровотехнічна рефлексія. У програмі гри спеціально передбачено час для індивідуальної роботи й клубного спілкування, і, безумовно, для перерв на обід і сон [2].

Незважаючи на розмаїття ОДІ, вони засновані на поєднанні трьох основних форм: занять у спеціалізованих класах, у профільних, професійних, тематичних та експертних групах, загальних дискусіях всередині команди, рефлексивних занять, групових і загальних.

Отже, у спрощеному вигляді організаційно-діяльнісну гру можна представити як ігрову імітацію певної сфери діяльності, обмеженої в часі й просторі. ОДІ як метод і форма розвитку мислення й діяльності є особливо актуальними і затребуваними в тих суспільних ситуаціях, коли потрібна системна трансформація, тобто перетворення, реорганізація великої кількості складних, комплексних галузей діяльності [2], до яких належить і підприємництво.

У нашому дослідженні ми будемо розуміти під організаційно-діяльнісною грою ігрову імітацію підприємницької діяльності, обмежену в часі та просторі гри, що дозволяє учасникам отримати необхідні компетентності для вирішення тих професійних проблем, що не мають визначених рішень. Вони, за дозованою допомогою організаторів гри, можуть бути знайденими майбутніми фахівцями тільки в умовах спеціально організованої взаємодії між різними професійними позиціями в процесі організації колективного мислення й діяльності, що імітується під час гри [2].

Задля формування в майбутніх фахівців економічного профілю компетентностей до підприємницької діяльності нами було розроблено кілька організаційно-діяльнісних ігор. Далі ми подамо зміст однієї з них.

Організаційно-діяльнісна гра «Регіональний бізнес-проект».

Проблема гри: доцільність малого підприємства на регіональному ринку.

Завдання гри: вивчення сегментів регіонального ринку щодо наявних конкурентів й якості товару; обґрунтування необхідності певного товару на регіональному ринку.

Учасники гри: 3 групи студентів й команда керівників (студентів, викладачів, що виконують ролі – організатора-проектувальника, аналітика, методолога-організатора, спеціалістів і помічників, які будуть здійснювати переміщення, перегрупування учасників, надавати консультативну підтримку командам).

Методи роботи: ділова гра, кейс-метод, дискусія, рейтинг, відео-метод.

Термін проведення: 4 заняття.

ХІД ГРИ

1-заняття

1. Наставовні доповіді організаторів гри, надання учасникам концепції гри, формування підцілей, регламенту:

- доповідь-стимул організатора-проектувальника;
- виступ методолога-організатора, який розтлумачує категорійне поле гри («самовизначення», «рефлексія», «стратегічні і практичні цілі бізнес-проекту» тощо);
- виступ аналітика, який зосереджує увагу на критеріях розвитку підприємницьких компетентностей, можливих утрудненнях у вирішенні професійних завдань, проявах індивідуального й мікрогрупового ставлення до загальної проблеми.

2. Вхідження учасників до гри, визначення компетентностей студентів, переорганізація (за необхідністю).

3. Загальна дискусія на тему «Регіональний економічний ринок» за доповіддю організатора-проектувальника. Визначення активнішого учасника.

4. Робота з кейсами: вивчення групами підприємств регіону й попиту на ринку основних секторів споживачів.

5. Вільна дискусія. Відповіді організаторів на питання учасників.

2-заняття

1. Визначення проміжних результатів і поточного рейтингу учасників.

2. Доповіді груп із демонстрацією відеоматеріалів, презентацій: доведення необхідності того чи іншого продукту й підприємства на регіональному Криворізькому ринку; визначення стратегічних, тактичних цілей; побудова матриці можливостей і загроз, баланс сильних і слабких сторін підприємства.

3. Робота в групах: SWOT-аналіз підприємств, визначення асортименту продукції, формування маркетингового аналізу, бюджет витрат на маркетингову діяльність, визначення основних факторів впливу на діяльність підприємства (економічні, ринкові, політичні, технологічні); основних конкурентів та їх часки на ринку, побудова матриці конкурентного профілю.

4. Підбиття проміжних підсумків. За необхідністю, якщо групи студентів виявилися не одного рівня підготовки, переорганізація груп.

5. Підбиття підсумків заняття, доповідь керівника-аналітика щодо представлених досліджень; рейтинг учасників; визначення групами найактивнішого студента, його нагородження – переведення в помічники.

3-заняття

1. Робота у групах за консультативною підтримкою організатора-проектувальника і помічників: формування виробничого плану, визначення необхідного складу основних засобів, оцінка вартості будівель, споруд, балансової вартості кожного виду основних засобів.

2. Робота у групах із кейсами: визначення площі виробничих приміщень, коригування балансової вартості кожного виду основних засобів на коефіцієнт індексації, розрахунок амортизаційних відрахувань, визначення основних видів ресурсів (матеріали, сировина), постачальників, умов угоди, ціни. Формування колективної доповіді груп щодо використаних методів розрахунку АВ.

3. Конкурс між групами на кращу доповідь щодо виробничого плану регіонального бізнес-проєкту. Оцінюється презентація і ступінь обґрунтування розрахункової частини.

4. Узагальнювальні виступи організатора-аналітика й організатора-проектувальника, визначення глибини економічних досліджень групами, обговорення недоліків.

4-заняття

1. Робота у групах за консультативною підтримкою: розрахунок собівартості продукції, ціни, рентабельності продукції (використання методів на основі витрат і рентабельності), визначення вартості майна, формування науково-дослідної стратегії підприємства, визначення організаційної структури підприємства, необхідної кількості персоналу, оцінка ризиків (види та методи зниження ризиків – технічні, правові, організаційні); формування фінансового плану, визначення точки беззбитковості підприємства.

2. Підготовка проєктів до презентації.

3. Презентація проєктів з обговоренням.

4. Вільна дискусія «Компетентності бізнес-планування», узагальнення досвіду вирішення професійних проблем.

5. Діагностика рівнів сформованості професійної компетентності студентів.

6. Підбиття підсумків гри, нагородження групи кращого проекту. Побудова програми втілення у життя визначеного проекту.

7. Обговорення проблеми впровадження проекту з усіма студентами, узагальнення результатів гри, виступ організаторів і помічників.

Пропоновану організаційно-діяльнісну гру було проведено як перший відбірковий етап до міжвузівського конкурсу бізнес-проектів. Як результат, гри було представлено три проекти, кращим визнано проект «Солодке життя».

Методологічні підходи до організації та проведення ОДІ орієнтуються на створення зв'язку між мисленням і діяльністю її учасників у ході вирішення проблеми. Особливість цього класу ігрової діяльності полягає в закладеній в ній можливості до виокремлення власне проблеми, яка, зазвичай, прихована від суб'єкта низкою її наслідків – перешкодами, утрудненнями тощо. Для того, щоб сформулювати проблему, потрібно здійснити певну мисленнєву роботу, яка спеціально організовується в грі. Складність полягає в тому, що власне проблемні ситуації виникають як суперечності між різними професійними підходами й різними професійними знаннями. Відтак необхідним є вихід учасників гри за межі своєї професійної компетентності до спеціально організованого простору колективного мислення, де й відбувається пошук рішення. Потім відбувається зворотний переклад знайдених рішень не просто в окремі професійні діяльності, а в комплексно організовану діяльність, погоджену й скоординовану [2]. Концепція організаційно-діяльнісної гри надає змогу пройти цей шлях, отримати запроєктований результат і при цьому сформувати найцінніші професійні та особистісні якості, отримати нові знання, компетентності, потенції, знайти нові засоби взаємодії. Цьому сприяють закладені в ОДІ правила розгортання мислєдільної методології.

Література

1. Анисимов О. С. Методологическая культура педагогической деятельности и мышления / Олег Сергеевич Анисимов. – М. : Экономика, 1991. – 416 с.
2. Водолажская Т. Организационно-деятельностные игры: Популярное введение : монография / Татьяна Водолажская, Андрей Егоров. – Мн. : АГТ-ЦСИ, 2006. – 70 с.
3. Щедровицкий Г. П. Организационно-деятельностная игра: сборник текстов / Георгий Петрович Щедровицкий // Из архива Г. П. Щедровицкого. – Т. 9 (1). – М. : Наука, 2004. – 288 с.

УДК 37.012.8:378

Інеса Новіцька

ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПРИРОДНИЧО-МАТЕМАТИЧНИХ ДИСЦИПЛІН ГОТОВНОСТІ ДО РОЗВ'ЯЗАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ЗАДАЧ

Новіцька І. В. Формування у майбутніх учителів природничо-математичних дисциплін готовності до розв'язання педагогічних задач.

У статті розглянуто елементи технології формування у майбутніх учителів природничо-математичних дисциплін готовності до розв'язання педагогічних задач. Підсумовано, що під час формування умінь розв'язувати професійні ситуації слід керуватися такими принципами: урахування мотивації студентів, перманентності педагогічної освіти, міждисциплінарного підходу до вивчення загальних, професійних і спеціальних дисциплін, поступового переходу від інформаційного навчання до пошукового й творчого. З'ясовано, що педагогічні ситуації виконують основні чотири

функції: діагностувальну, навчальну, виховну та розвивальну.

Ключові слова: педагогічні задачі, педагогічні ситуації, готовність.

Новицкая И. В. Формирование у будущих учителей естественно-математических дисциплин готовности к решению педагогических задач.

Рассмотрены элементы технологии формирования у будущих учителей естественно-математических дисциплин готовности к решению педагогических задач. Подведены итоги, что при формировании умений решать профессиональные ситуации следует руководствоваться следующими принципами: учитывать мотивацию студентов, перманентность педагогического образования, междисциплинарный подхода к изучению общих, профессиональных и специальных дисциплин, постепенный переход от информационного обучения к поисковому и творческого. Выяснено, что педагогические ситуации выполняют основные четыре функции: диагностическую, обучающую, воспитательную и развивающую.

Ключевые слова: педагогические задачи, педагогические ситуации, готовность.

Novytska I. V. Developing future natural sciences teachers' readiness to solve pedagogical tasks.

The article deals with technology elements which deveop future natural sciences teachers' readiness to solve pedagogical tasks. The author concludes that in the process of forming professional skills in solving the tasks the guiding principles should be followed: to take into account students' motivation, permanency of teacher education, interdisciplinary approach to studying general, professional and special disciplines, gradual transition from informational education to search and creative one. It was found out that pedagogical situations perform four main functions: diagnostic, teaching, educational and developmental.

Keywords: pedagogical tasks, pedagogical situations, readiness.

Органічним складником практичної професійної діяльності вчителя природничо-математичних дисциплін є постійне розв'язання численних професійних ситуацій, які зазвичай виникають непередбачено й раптово. Навіть за умови якісної організації занять у школі не можан попередити таких ситуацій, а тому треба мати на увазі, що зміст, характер та організаційні особливості діяльності вчителя більшою мірою пов'язані з виникненням непередбачуваних ситуацій. У багатьох випадках, за невмілого їх розв'язання це призводить до порушення ходу, а іноді й до зриву навчально-виховного процесу. З цього йдеться про нагальну необхідність озброїти майбутнього педагога вміннями ефективно розв'язувати педагогічні задачі ще в умовах підготовки у вищому закладі освіти. Безумовно, важко глибоко оволодіти всіма способами розв'язання можливих ситуацій-задач. Це приходить з досвідом, але засвоїти «технологію» розв'язання типових педагогічних ситуацій-задач – це перший і необхідний крок до професійного становлення вчителя природничо-математичних дисциплін, який слід зробити кожному студентові у ВНЗ.

В останні роки велику увагу науковців привертає проблема підготовки майбутніх фахівців. Зокрема, проблемою підготовки майбутніх педагогів до професійної роботи займалися такі науковці, як: О. Антонова, Л. Брескіна, О. Дубасенюк, М. Золочевська, О. Кучай, О. Онишко, О. Пехота, Г. Шліхта та ін.; проблему розв'язування педагогічних задач та ситуацій та етапам їх розв'язання приділено увагу у роботах Н. Дяченко, Н. Кузьміної, Ю. Кулюткіної, М. Степанського, Н. Степанченко, І. Унгуряна, М. Фіцули та ін.

Метою статті є обґрунтування елементів технології формування у майбутніх

учителів природничо-математичних дисциплін готовності до розв'язання педагогічних задач.

3-поміж найрізноманітніших умінь, що необхідні для успішного розв'язання педагогічних ситуацій-задач, більшість дослідників [4; 5] на перше місце виносять уміння аналізувати конкретну педагогічну ситуацію, встановлювати несуттєві й суттєві ознаки спостережуваних педагогічних фактів, зіставляти їх, визначати відмінність і подібність, установлювати причинно-наслідкові зв'язки між ними й тими умовами, у яких вони реалізуються, і на цій основі виробляти педагогічно доцільну стратегію й тактику впливів на учня, групу учнів чи клас.

На наш погляд, основними у структурі готовності майбутніх учителів природничо-математичних дисциплін до розв'язання педагогічних ситуацій є такі компоненти:

- система знань про педагогічну професію, представлена категоріальним складом педагогічного мислення, який охоплює низку організованих рівнів: рівень загальних ідей; рівень конструктивно-методичних схем; рівень технічних прийомів реалізації таких схем;

- система стратегічних інтелектуальних умінь, що актуалізуються у процесі вироблення і прийняття педагогічного рішення;

- система основних і проміжних рішень, які регулюють процес мисленнєвої діяльності вчителя у процесі розв'язання ним педагогічних ситуацій.

Важливо, що прийняття вчителем тих чи інших педагогічних рішень детермінується категоріальними (понятійними) рамками його мисленнєвої діяльності, трансформованими у певні конструктивно-методичні схеми, які безпосередньо співвідносяться з конкретними педагогічними ситуаціями. Механізм використання вчителем психолого-педагогічних знань в умовах його практичної діяльності, процес руху думки від появи ідеї (задуму) рішення педагогічної задачі до вироблення конкретних способів його реалізації має глибоко індивідуальний характер. Це вимагає здійснення проблемно-методологічного підходу в роботі з ними на етапі професійного становлення, спрямованого на оволодіння конкретно методологією розв'язання педагогічних задач, зокрема, від вироблення різного роду рішення, аналізу принципів і критеріїв оцінки цих рішень, визначення умови їх упровадження у практику, використання засвоєних теоретичних знань для вироблення і прийняття таких рішень.

Підготовка вчителя природничо-математичних дисциплін до розв'язання педагогічних ситуацій забезпечується у процесі вивчення як психолого-педагогічних, так і спеціальних дисциплін. Це пояснюється тим, що діяльність учителя вимагає використання сукупності інтегрованих знань та умінь з різних галузей наук. Це дозволить значно наблизити уявлення про майбутню діяльність до реальної ситуації, сформувати на цій основі стійкі професійні знання та вміння [1].

Теоретичною основою формування умінь учителя природничо-математичних дисциплін розв'язувати професійні ситуації є те, що тільки звертаючись до внутрішньої структури особистості, розкриваючи індивідуальні механізми діяльності, можна говорити про те, що сформоване професійне мислення буде стійким і ефективним протягом усієї професійної діяльності [2; 3].

Спираючись на ці міркування, можна говорити про технологію формування у майбутніх фахівців умінь розв'язувати професійні ситуації, яка охоплює: зміст, рівні, показники, критерії оцінювання, етапи й педагогічні умови означеного процесу.

Технологія передбачає створення таких умов навчання, у яких буде здійснюватись успішне формування умінь учителя природничо-математичних

дисциплін розв'язувати професійні ситуації. Організація навчально-пізнавальної діяльності студентів повинна спрямовуватись на розвиток уміння аналізувати й досліджувати як педагогічні ситуації, так і свої дії у них (такий підхід часто називають рефлексивним навчанням), що буде сприяти розвитку у студентів таких професійно-значущих особистісних якостей, як критичність, аналітичність, здатність до самоаналізу та самооцінки.

Окрім того, у розв'язанні педагогічних задач важливим моментом є розвиток оперативного мислення студентів. Оперативне мислення є визначальним складником педагогічного мислення вчителя і, відповідно, характеризується всіма загальними закономірностями цього мислення, але водночас має низку властивостей, зумовлених особливостями нестандартних ситуацій. Одна з важливих особливостей педагогічного мислення вчителя полягає в тому, що воно розгортається в умовах дефіциту часу. Це мислення повинне бути не тільки швидким, але й точним, раціональним, доцільним, економічним.

Мислення вчителя, безпосередньо включене у його практичну діяльність, спрямоване на розв'язання різноманітних педагогічних задач і, на відміну від мислення педагога-дослідника, спрямовується не на пошуки загальних закономірностей, а на адаптацію загального педагогічного знання до конкретних навчально-виховних ситуацій. Така адаптація становить не просте перенесення наукових знань і правил поведінки в конкретні умови діяльності, а особливий стиль педагогічного мислення, що сприяє в кожному окремому випадку віднайдення головної суперечності, того особливого, одиничного, яке надає змогу суто індивідуально підійти до розв'язання педагогічної задачі. Крім того, важливим є той факт, що розвиток педагогічного мислення студентів, формування у них уміння розробляти конструктивно-методичні схеми розв'язання педагогічних задач доцільно здійснювати за допомогою методів, в основі яких лежать ідеї групового та колективного розв'язання педагогічних задач аналітичного і конструктивного характеру, імітаційних, операційних та особистісно-рольових ігор, моделювання педагогічних ситуацій тощо. Важливою умовою успішного формування у студентів готовності до розв'язання педагогічних ситуацій є використання методів і форм активного навчання. Їх сутність полягає в моделюванні на навчальних заняттях умов майбутньої професійної діяльності [4].

Важливим є той факт, що педагогічні задачі становлять проміжну ланку між педагогічною теорією і безпосередньою практикою роботи у школі. Моделювання типових педагогічних ситуацій у процесі підготовки вчителя природничо-математичних дисциплін (аналіз цих ситуацій, проектування способів дії в них, розігрування дій в умовах запропонованих ситуацій) дозволяє заздалегідь, ще до безпосередньої практики у школі, перетворювати і синтезувати знання, отримані під час вивчення окремих теоретичних дисциплін і використовувати їх для розв'язання практичних завдань. Значним мотиваційним потенціалом характеризуються ситуацій-проблеми, так звані ситуаційні задачі, які суттєво відрізняються від звичайних навчальних задач-вправ. Навчальна задача-вправа містить чітко сформульовану умову (що дано) і вимогу (що треба знайти). В описі ситуаційної задачі немає, як правило, ні того, ні іншого. У реальних педагогічних ситуаціях учителів, як правило, передусім треба розібратися в обстановці, визначити, чи є проблема і в чому, власне, вона полягає. Лише після цього він може сказати, що йому відомо і що треба з'ясувати для прийняття обґрунтованого рішення. Ситуаційна задача може мати декілька варіантів розв'язання в різній або однаковою мірою близьких до оптимального і прийнятних у конкретних умовах. Ситуаційні задачі далеко не завжди розв'язуються за відомим

алгоритмом. Їх застосування в навчальному процесі якраз і полягає в тому, щоб майбутні вчителі самостійно розробляли алгоритми розв'язання типових педагогічних ситуацій.

Уміння формулювати задачу, яка вимагає розв'язання в конкретній обстановці, – одне з найважливіших у структурі професійної діяльності вчителя природничо-математичних дисциплін.

У процесі формування у студентів умінь розв'язувати педагогічні задачі широко застосовуються також ділові й сюжетно-рольові ігри. Ділова гра має сприяти розвитку творчого професійно-педагогічного мислення майбутніх учителів, тобто формувати в них уміння аналізувати виниклі педагогічні ситуації, виявляти педагогічні задачі, висувати варіанти їх розв'язання і давати обґрунтування останнім. Гра моделює педагогічний процес і професійну діяльність учителя. Крім того, ділова гра створюється і проводиться як спільна діяльність учасників по визначенню професійно значущих цілей та їх досягненню шляхом вироблення і прийняття відповідних індивідуальних і групових рішень [3].

Ураховуючи все вище викладене, можна дійти висновку, що під час формування умінь розв'язувати професійні ситуації слід керуватися такими принципами: врахування мотивації студентів, перманентності педагогічної освіти, міждисциплінарного підходу до вивчення загальних, професійних і спеціальних дисциплін, поступового переходу від інформаційного навчання до пошукового і творчого. Формування умінь розв'язувати професійні ситуації доцільно проводити на основі алгоритму, що дозволяє доволі швидко оволодіти змістом і послідовністю аналізу численних подій і розвивати професійне мислення. Послідовність дій під час розв'язання професійних ситуацій передбачає такі етапи: ознайомлення із ситуацією, сприймання і розуміння її змісту, уточнення стану об'єктів, що її створили, чинників та обставин, усвідомлення очікуваного результату, визначення й обґрунтування шляхів досягнення очікуваного результату, зміст практичних дій, оцінка результатів розв'язання професійної ситуації.

Важливим є й той факт, що педагогічні ситуації виконують основні чотири функції: діагностувальну, навчальну, виховну та розвивальну. Діагностувальна функція педагогічних задач полягає в тому, що кількісні та якісні показники розв'язання педагогічних ситуацій можна розглядати як критерії професійної майстерності викладача; навчальна – в можливостях використання педагогічних задач для засвоєння знань про педагогічні явища та процеси як навчального матеріалу; виховна функція спрямована на оволодіння моделями та зразками поведінки вчителя в різноманітних ситуаціях, що виникають у навчально-виховному процесі; розвивальна – передбачає можливості ефективного розвитку важливих професійних якостей педагога.

Однак, окреслені проблеми й отримані результати не вичерпують усіх аспектів досліджуваної проблеми. Питання диференціації навчання відповідно до здібностей студентів розв'язувати педагогічні задачі конкретними способами, обґрунтування шляхів використання професійних ситуацій у різних формах освітнього процесу ВНЗ вимагають подальшого вивчення.

Література

1. Балл Г. А. Теория учебных задач: психолого-педагогический аспект : [монография] / Г. А. Балл. – М., 1990. – 184 с. **2. Бодина Е.** Педагогические ситуации / Е. Бодина, К. Ашеулова // Воспитание школьников. – 2000. – № 8. – С. 15–17. **3. Вербицкий А. А.** Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А. А. Вербицкий. – М.: Высшая школа, 1991. – 208 с. **4.** Моделирование

педагогических ситуаций: Проблемы повышения качества и эффективности общепедагогической подготовки учителей / под ред. Ю. Н. Кулюткина, Г. С. Сухубской. – М. : Педагогика, 1981. – 120 с. 5. Складов О. В. Деякі питання розвитку творчих здібностей студентів / О. В. Складов // Фізична культура, спорт та здоров'я нації : збірник наукових праць. – Ч. II. – Київ-Вінниця, 1998. – С. 307–308.

УДК 378.14

Олександра Потапова

ЗАДАЧІ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ У СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ВНЗ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ МАТЕМАТИЧНОГО АНАЛІЗУ

Потапова О. М. Задачі як засіб формування критичного мислення у студентів технічних спеціальностей вищих навчальних закладів під час вивчення математичного аналізу.

У статті досліджуються шляхи та засоби формування критичного мислення в наукових і методичних джерелах під час навчання математичних дисциплін. Визначаються шляхи його розвитку у студентів технічних спеціальностей вищих навчальних закладів у процесі вивчення математичного аналізу. Доводиться, що основним засобом формування критичного мислення у студентів на заняттях із математичного аналізу є задачі спеціального виду та розглядаються види таких задач.

Ключові слова: критичне мислення, математичний аналіз, технічний вищий навчальний заклад, професійна компетентність.

Потапова О. Н. Задачи как средство формирования критического мышления у студентов технических специальностей высших учебных заведений при изучении математического анализа.

В статье исследуются пути и способы формирования критического мышления в научных и методических источниках во время обучения математическим дисциплинам. Определяются пути его развития у студентов технических специальностей высших учебных заведений при изучении математического анализа. Доказывается, что основным средством формирования критического мышления у студентов на занятиях по математическому анализу являются задачи специального вида, рассматриваются виды таких задач.

Ключевые слова: критическое мышление, математический анализ, техническое высшее учебное заведение, профессиональная компетентность.

Potapova O. M. The tasks as a way of forming a critical thinking among the students of technical specialties of higher education institutions in the study of mathematical analysis.

The article examines the ways and means of forming critical thinking in the scientific and methodological sources while studying mathematical disciplines. The ways of its development among the students of technical specialties of higher schools in the process of studying mathematical analysis are determined in the article. The author proves the essential feature of forming a critical thinking among the students at mathematical analysis classes to be the special types of the tasks being researched in the article.

Key words: critical thinking, mathematical analysis, technical higher school, professional competence.

Стрімке зростання наукової і технічної інформації та швидкий розвиток інформаційних технологій вимагають від сучасного інженера відповідних знань та вмій знаходити потрібну для професійної діяльності інформацію, необхідне програмне забезпечення та застосовувати їх під час розв'язання професійних задач. Інтелектуальний розвиток людини на сучасному етапі визначається не стільки обсягом відомої їй інформації, скільки готовністю людини до відбору необхідної інформації шляхом критичного її аналізу та вмінням на цій основі самостійно приймати рішення в різних життєвих обставинах. Тому підвищуються вимоги до особистісних якостей фахівця, зокрема, до його мисленневих здібностей.

Також під час розв'язання професійних задач сучасному інженеру доводиться стикатись із нестандартними завданнями, які пов'язані із невизначеністю постановки задачі або необхідністю урахування множини зовнішніх та внутрішніх параметрів, надлишком або нестачею початкових даних тощо. Така діяльність вимагає критичного осмислення проблеми, вміння підібрати для її розв'язання необхідний математичний апарат, вміння формулювати й обґрунтовувати припущення, гіпотези, вміння будувати математичну модель практичної задачі, вміння провести дослідження та оцінити отриманий результат. Отже, така діяльність вимагає від спеціаліста високого рівня мисленневих здібностей, зокрема, й умінь критичного мислення.

Отже, однією із задач вищої освіти є формування мисленневих здібностей майбутнього спеціаліста, що є складником його професійної компетентності. Тому важливо вже на першому курсі під час вивчення фундаментальних дисциплін розвивати у студентів технічних спеціальностей вищих навчальних закладів (ВНЗ) уміння і навички критичного мислення.

Проблеми формування критичного мислення присвячено праці таких науковців, як: П. Блонський, Дж. Дьюї, С. Заір-Бек, З. Калмикова, Л. Києнко-Романюк, О. Колесова, Д. Кластер, О. Марченко, О. Матюшкін, М. Махмутов, С. Почтовюк, С. Рубінштейн, Р. Стернберг, Д. Стіл, Ч. Темпл, С. Терно, О. Тягло, Д. Халперн, Т. Хачумян та ін. Питання, пов'язані з розвитком мислення у процесі розв'язування системи задач під час навчання, висвітлюються в роботах Г. Балла, К. Журавльової, В. Клочка, Л. Мойсеєнко, Я. Пономарьова, Н. Галізіної, Л. Фрідмана та інших дослідників. Однак недостатньо розроблена методика застосування математичних задач для формування умінь критичного мислення у студентів технічних спеціальностей під час навчання математичного аналізу.

Мета статті – дослідити шляхи та засоби формування критичного мислення в наукових і методичних джерелах та визначити шляхи його розвитку у студентів технічних спеціальностей ВНЗ під час вивчення математичного аналізу.

Під умінням критично мислити К. Журавльова [3, с. 7] розуміє спосіб виконання діяльності, спрямованої на аналіз ситуацій певного роду. Оволодіння цією діяльністю забезпечується такими вміннями: умінням критично підходити до отриманої інформації; умінням знаходити помилки, усувати їх і виявляти причини допущених помилок; умінням проводити спростування; умінням об'єктивно оцінювати висунуті гіпотези і результати їх перевірки; умінням ефективно здійснювати відбір корисної інформації, що міститься в самій задачі, процесі вирішення та його результатах.

У своїй праці Т. Хачумян [6, с. 174] також виокремлює найістотніші вміння критичного мислення, які об'єднано у три групи: інформаційно-гностичні, контрольно-рефлексивні, дослідницькі вміння. В основу групи інформаційно-гностичних умінь покладено вміння здобувати й опрацьовувати інформацію, використовувати її для розв'язання поставлених завдань, для набуття нових знань; в основу групи контрольно-рефлексивних умінь покладено вміння контролювати та

оцінювати процес і результати діяльності, як власної, так і сторонньої; в основу групи дослідницьких умінь – уміння використовувати науково-дослідницькі методи для розв'язання поставлених завдань.

Математичні дисципліни мають всі можливості для формування вище перерахованих умінь критичного мислення. Математика є однією з основних дисциплін, навчання якої дозволяє формувати логічне, образне, просторове, творче, а також критичне мислення студентів. До того ж майбутні інженери повинні розуміти, що під справжньою «математичною культурою» необхідно розуміти уміння дати правильну оцінку можливостей математики в інженерній справі, які межі застосування різних методів, що розуміти під строгістю та точністю в інженерно-математичних задачах. Якщо поняття строгості постановки інженерної задачі зумовлене поставленими під час дослідження цілями і визначається цією постановкою задачі та необхідністю отримання після її розв'язання потрібних для практики результатів. Тоді точність результату в інженерній задачі визначається не тільки як отримання точного розрахунку, а результату, що гарантує збіг з дійсним. При розв'язанні технічних та фізичних задач інженер-дослідник повинен зіставити результати аналітичного дослідження з результатами досвіду, критично оцінити отримані результати, проаналізувати й осмислити їх.

Як відомо з історії і як вважають науковці (Г. Бевз, В. Веніков, В. Ключко, Ю. Машбиць, З. Слєпкань, Л. Фрідман, С. Шолох-Троцький та ін.) у навчанні математики об'єктом вивчення і засобом навчання являються задачі. Вони відіграють найважливішу роль у розвитку математичної науки, а також у навчальному процесі. Здебільшого, у педагогіці задачу розуміють як будь яку вимогу обчислити, перетворити, побудувати або довести що-небудь. Психологія розглядає задачу як мету або проблему, що виникла в певних умовах, як суб'єктивне психологічне відображення тієї зовнішньої ситуації, в якій розгортається цілеспрямована діяльність суб'єкта [5, с. 93].

Г. Бевз зазначає [1, с. 53], що розв'язуючи задачі, студенти вчать, по-перше, застосовувати набуті теоретичні знання для практичних потреб; по-друге, розв'язування математичних задач сприяє розвитку у студентів мислення і просторової уяви; по-третє, розв'язування задач сприяє вихованню волі, наполегливості, акуратності та інших корисних якостей. Отже, можна виділити такі найважливіші функції задач в навчальному процесі: навчальні, розвивальні, контролюючі і виховні.

Оскільки основним засобом навчання математики є задачі, тому в якості основного шляху формування умінь критичного мислення на заняттях з математичного аналізу цілком природно розглядати систему задач спеціального виду. Як вважає В. Ключко [4, с. 7], створення системи задач, їх послідовність, різноманітність, типи і вимоги, методика їх розв'язування є однією з важливих умов підвищення рівня розвитку теорії і практики навчання. Система задач буде ефективною, якщо дотримуватись певних загально-методичних вимог та принципів: науковості, діяльнісного підходу, цілепокладання, диференційованого підходу, реалізації провідних функцій задач у навчанні, методичної доцільності поєднання теоретичних і практичних аспектів змісту курсу математичного аналізу в системі завдань, прикладної спрямованості.

Отже, методика формування умінь критично мислити студентів технічних спеціальностей ВНЗ під час вивчення математичного аналізу полягає в розробленні та використанні спеціальних видів задач. Із аналізу наукових досліджень науковців

(К. Журавльової, Л. Мойсеєнко, Т. Хачумян та ін.) можна зробити висновок, що до таких задач можна віднести такі види.

1. *Задачі з кількома розв'язками.* Під час розв'язання таких задач студенту пропонується знайти декілька (як можна більше) можливих розв'язків даної задачі. При цьому аналізується кожен із варіантів розв'язку за характеристиками: метод розв'язання, простота обчислень, раціональність, наочність, оригінальність. У процесі розглядання таких задач відбувається активізація мисленнєвої пошукової діяльності студентів, що сприяє знаходженню оригінальних розв'язків, нестандартному баченню заданої ситуації. Пошук кількох способів вирішення задачі вимагає від студента глибокого, різнобічного її осмислення, стимулює навчально-пізнавальну активність учнів.

Наприклад 1. Якими способами можна знайти границю $\lim_{x \rightarrow 1} \frac{x^4 - 3x + 2}{x^5 - 4x + 3}$.

2. *Задачі з неповним складом умови.* У таких задачах відсутні деякі дані, тому при розв'язанні дати повну відповідь неможливо, але сприймається формальна структура задачі, комплекс взаємопов'язаних величин. При введенні за певних умов відсутніх даних можна отримати точну відповідь.

Наприклад 2. Обчислити площу криволінійної трапеції, що обмежена графіком функції $(x-1)^2 + (y-1)^2 = 1$ та віссю Ox .

3. *Задачі з надлишковим складом умови.* В умові вводяться додаткові непотрібні дані, що маскують необхідні для розв'язання. За допомогою логічних міркувань та критичного аналізу досліджуються шляхи виходу з нестандартних ситуацій: з'ясування змісту введених даних, які дані вважаються зайвими і т.п.

Приклад 3. Показати, що при $x = 4$ функція $y = \frac{x}{x-4}$ має розрив, якщо $x \in (-\infty; 4) \cup (4; +\infty)$.

4. *Задачі, що спочатку «нав'язують» невірну або неповну відповідь.* Відзначимо, що в даному випадку сама постановка завдання неявно провокує на невірне розв'язання або невірну відповідь. При виконанні таких задач студенти повинні не тільки знайти помилку, але й обґрунтувати свою відповідь.

Приклад 5. Доведіть, що задана функція та її частинні похідні задовольняють дане рівняння: $z = \frac{y^2}{2x^2} + \frac{x^2}{y^2}, \frac{\partial z}{\partial x} + \frac{y}{x} \cdot \frac{\partial z}{\partial y} - \frac{x}{y} = 0$.

5. *Задачі з суперечливими даними.* Це задачі, що змушують придумувати, складати, будувати такі математичні об'єкти, які при заданих умовах не можуть існувати.

Приклад 5. Знайдіть помилки в міркуванні:

$$\int \frac{x^2}{x^3 + 10} dx = \int \frac{d(x^3 + 10)}{x^3 + 10} = \ln|x^3 + 10| + c$$

Розв'язання перелічених видів задач вимагає від студента активної мисленнєвої діяльності, зокрема, умінь порівнювати, аналізувати, узагальнювати, умінь переносити накопичені знання, уміння та навички у нові ситуації на основі здійснення проблемно-пошукової діяльності. Розмірковуючи над завданнями даного виду, кожен студент шукає свій «шлях» їх розв'язання, робить певні висновки, перевіряє істинність сформульованих ним пропозицій, тобто реалізує свою ідею рішення задачі.

Наведені вище види задач можна розглядати як на практичних так і на лекційних заняттях, а також в позааудиторний час. При застосуванні викладачем таких задач на заняттях з математичного аналізу студенти, з одного боку, будуть готові до рефлексивної оцінки задачної ситуації, з іншого боку, вони зможуть знайти й усунути допущені помилки і неточності в запропонованих завданнях; зможуть грамотно організувати перевірку наведеного рішення або докази; не будуть відчувати труднощі за необхідності пояснити причину допущеної помилки, розкрити її суть; зможуть провести спростування невірної тези або неспроможного міркування [3, с. 14]. Отже, застосування таких задач на заняттях з математичного аналізу є ефективним засобом формування умінь критичного мислення у студентів.

До умінь критичного мислення також відносяться дослідницькі вміння, які можна формувати у студентів під час розв'язання навчальних дослідницьких задач із застосуванням пошуково-дослідницького (задачного) методу навчання, що передбачає етапи, характерні для наукового дослідження:

- визначення проблеми;
- ознайомлення з літературними джерелами та їх опрацювання;
- формулювання гіпотези дослідження;
- власне проведення дослідження;
- аналіз його результатів і остаточне узагальнення;
- формулювання висновків.

Як правило, до навчальних дослідницьких задач відносяться прикладні задачі, що в багатьох випадках мають громіздкі розв'язки, потребують фізичної, механічної або геометричної інтерпретації та розв'язання яких пов'язано із значними витратами часу. Тому нині одними із найважливіших засобів, що дозволяють організувати розв'язання навчально-дослідницьких задач на високому рівні є засоби інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ), серед яких важливу роль відіграють системи комп'ютерної математики (СКМ): Mathematica, MathCAD, Maple, Maxima та інші. Використання СКМ звільняє студента від рутинної роботи при виконанні громіздких обчислень, надає можливість автоматизувати аналітичні (символьні) обчислення та графічні побудови. Розв'язання навчально-дослідницьких задач з використанням СКМ можливо на практичних та лабораторних заняттях з математичного аналізу. Під час такої роботи студенти вчаться критично підходити до вибору програмного засобу, що забезпечить розв'язання даної задачі відповідним способом.

Як відмічає З. Бондаренко, застосування СКМ у навчальному процесі вимагає виділення нового класу задач – комп'ютерно-орієнтовані задачі, до яких в першу чергу віднесені ті задачі, які до появи СКМ розв'язувати студентам на заняттях було недоцільно, або неможливо через складність й тривалість обчислень, відсутності предметної наочності [2, с. 7].

Отже, з метою формування критичного мислення, на заняттях з математичного аналізу необхідно організувати роботу в таких напрямках:

- використання системи задач, спрямованої на формування умінь і навичок критичного мислення, на практичних і лекційних заняттях з математичного аналізу;
- виконання студентами навчально-дослідницьких задач із математичного аналізу, спрямованих на критичне осмислення розв'язання проблеми та результатів пошукової роботи під час виконання лабораторних робіт із застосуванням засобів ІКТ.

Із розглянутих досліджень науковців і власного досвіду можна зробити висновок, що формування критичного мислення у студентів технічних спеціальностей ВНЗ під час навчання математичного аналізу за допомогою задач спеціального виду

сприяє покращенню якості математичних знань, підвищенню рівня навчальної мотивації, пізнавальної активності, формуванню більш високого рівня самооцінки. Уміння, характерні для критичного мислення, є важливими для професійної діяльності майбутнього інженера.

Література

1. Бевз Г. П. Методика викладання математики: [навч. посібник] / Г. П. Бевз. – [3-тє вид., перероб. і доп.]. – К.: Вища шк., 1989. – 367 с. **2. Бондаренко З. В.** Методика навчання інформаційних технологій розв’язування диференціальних рівнянь у технічних університетах: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.02 / Бондаренко Злата Василівна. – К., 2010. – 20 с. **3. Журавлева Е. Г.** Задачи как средство формирования умений критически мыслить у студентов математических специальностей педвузов: автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук: специальность 13.00.02 / Журавлева Екатерина Геннадьевна. – Саранск: 2008. – 18 с. **4. Ключко В. І.** Система задач як засіб формування професійно значущих знань з інформатики студентів економічних спеціальностей: [монографія] / В. І. Ключко, Н. І. Праворська; Вінниц. нац. техн. ун-т. – Вінниця: Універсум-Вінниця, 2008. – 139 с. **5. Слєпкань З. І.** Методика навчання математики: [підручник] / З. І. Слєпкань. – К.: Вища шк., 2006. – 582 с. **6. Хачумян Т. І.** Поняття «критичне мислення» та його сутність в психолого-педагогічній науці / Т. І. Хачумян // Теоретичні питання культури, освіти та виховання: [зб. наук. пр.]. – Вип. 24.– Ч. 2. – К.: Видавничий центр КНЛУ, 2003. – С. 171–177.

УДК 371.132:009

Карина Савченко

УПРОВАДЖЕННЯ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНИХ СИТУАЦІЙ ЯК ЗАСОБУ РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДОШКІЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Савченко К. Ю. Упровадження професійно-педагогічних ситуацій як засобу розвитку комунікативних умінь майбутніх вихователів дошкільних закладів.

У статті розкрито можливості впровадження професійно-педагогічних ситуацій як засобу розвитку комунікативних умінь майбутнього вихователя дошкільного закладу. Існуюча система професійної підготовки загалом і робота з формування комунікативних умінь у майбутніх вихователів потребують упровадження в навчальний процес вищої педагогічної школи нових, спеціально розроблених педагогічних ситуацій, які моделюють професійну діяльність вихователя дошкільного закладу та сприяють формуванню компонентів його професійної компетентності.

Ключові слова: професійно-педагогічні ситуації, комунікативні вміння, професійна підготовка вихователів, моделювання професійної діяльності, дошкільний заклад.

Савченко К. Ю. Внедрение профессионально-педагогических ситуаций как средства развития коммуникативных умений будущих воспитателей дошкольных учреждений.

В статье рассмотрены возможности внедрения профессионально-педагогических ситуаций как средства развития коммуникативных умений будущего воспитателя дошкольного учреждения. Существующая система профессиональной подготовки вообще и работа по формированию коммуникативных умений у будущих воспитателей нуждаются во внедрении в учебный процесс высшей педагогической

школы новых, специально разработанных педагогических ситуаций, которые моделируют профессиональную деятельность воспитателя дошкольного учреждения и оказывают содействие формированию компонентов его профессиональной компетентности.

Ключевые слова: профессионально-педагогические ситуации, коммуникативные умения, профессиональная подготовка воспитателей, моделирования профессиональной деятельности, дошкольное заведение.

Savchenko K. Yu. Introduction of professional and pedagogical situations as a means of communication skills development among the future pre-school teachers.

The article studies possibilities of introducing professional and pedagogical situations as a means of communication skills development among the future pre-school teachers. The existent system of professional training and the work on forming communicative abilities among future teachers need introducing new specially developed pedagogical situations into the educational process of the higher pedagogical schools. These situations should simulate professional activity of a preschool teacher and assist in developing professional competence.

Key words: professional and pedagogical situations, communication skills, professional training of teachers, simulation of professional activity, preschool.

У сучасних умовах все більш гостро відчувається потреба в людях, які отримали професійні знання, володіють культурою мовного спілкування. Інтернаціоналізація відносин у діловому світі підвищує вимоги до якості навчання в умовах вищої школи і визначає необхідність пошуку шляхів удосконалення рівня комунікативного потенціалу випускників сучасних вищих навчальних закладах. Гуманістична спрямованість сучасної освіти потребує оновлення її змісту на всіх сходинках. Нині змінилось уявлення про мету освіти, що визначається як підготовка всебічно розвиненої творчої особистості, конкурентоспроможної на сучасному ринку праці, яка має успішно працювати у сфері будь-якої професійної діяльності. Сучасне зрушення в усвідомленні сенсу освіти вбачається в переорієнтації на розвиток здібностей студентів, а передача досвіду уподібнюється засобу чи матеріалу конструювання розвивальних процедур.

Різні аспекти формування комунікативної компетентності викликали увагу багатьох науковців. Певний інтерес становлять роботи авторів: Н. Анікеєва, А. Бодалева, В. Кан-Калика, В. Семиченко та ін. Дослідження взаємовідносин викладача та студента, характеру педагогічної взаємодії в системі «учитель – учень», засобів гуманізації дидактичного спілкування здійснили такі науковці, як: Л. Кондрашова, Ю. Пассов, В. Скалкін, Е. Шубін, М. Уест та ін. Не менш цінними в науково-практичному плані є спроби науковців виявити умови і засоби ефективного впливу на становлення комунікативної компетенції як важливого чинника, який впливає на рівень якості знань студентів. Вивчення сучасних психолого-педагогічних досліджень (Є. Зеєр, М. Ігнатенко, І. Іпатов, М. Мазо, Г. Матушевська та ін.) свідчать про деякі спроби розв'язання питання формування комунікативної компетенції майбутніх спеціалістів засобами іноземної мови. Спеціальних досліджень, у яких розглядаються проблеми розвитку комунікативного потенціалу майбутніх фахівців засобами проектування професійних ситуацій у процесі професійно-педагогічний підготовки, у сучасний період недостатньо. Нечисленні публікації (М. Булігін, М. Вятютнев, Ж. Веауссо, Н. Бессе, Ж. Кардінет, Ф. Данверс) з цього питання не надають повної картини досліджуваної проблеми.

У зв'язку з цим актуалізується необхідність теоретичного обґрунтування проблеми формування комунікативних умінь студентів як важливого засобу становлення професіоналізму майбутнього вихователя дошкільного закладу. На сучасному етапі ми констатуємо низький рівень мовної культури майбутнього вихователя, недооцінку мови як засобу комунікації.

Проектування професійно-педагогічних ситуацій дозволяє врахувати особливості студентів, їх інтереси, розширює контекст діяльності, постає ефективним засобом створення мотиву до іншомовного діалогічного спілкування, сприяє реалізації сучасного підходу до навчання іноземної мови, коли в центрі уваги перебуває студент зі своїми інтересами і потребами.

Аналіз розвитку комунікативних умінь у студентів педагогічних ВНЗ дозволив виявити суперечності між потребою суспільства у фахівцях з високим рівнем розвитку комунікативного потенціалу, на основі якого вони будуватимуть стосунки у процесі навчання, та недостатньою теоретичною та практичною розробленістю питань, які розкривають механізм розвитку комунікаційного потенціалу в період навчання у вищій школі; необхідністю у висококваліфікованих фахівцях та невизначеністю теоретичних основ педагогічних умов процесу формування комунікативного потенціалу; вимогами до професійних якостей майбутніх вихователів дошкільних закладів і реальним рівнем підготовки їх до педагогічного спілкування.

Мета статті: розкрити можливості проектування професійно-педагогічних ситуацій як засобу розвитку комунікативних умінь майбутнього вихователя дошкільного закладу. Сучасна система професійної підготовки загалом і робота з формування комунікативних умінь у майбутніх вихователів потребують упровадження в навчальний процес вищої педагогічної школи нових, спеціально розроблених педагогічних ситуацій, які моделюють професійну діяльність вихователя дошкільного закладу та сприяють формуванню компонентів його професійної компетентності.

Ставлячи за мету пошук засобів формування професійної компетентності майбутніх вихователів дошкільних закладів, вважаємо доцільним побудову ієрархічно організованої системи педагогічних ситуацій. До її структури відносимо, насамперед, найбільш загальні ситуації, що визначають стратегію у формуванні професійної компетентності майбутнього вчителя: професійно-орієнтовані, особистісно зорієнтовані, комунікативно-орієнтовані та супідрядні з ними ситуації, що пов'язані з реалізацією цієї стратегії: навчальні, виховні, творчі й ігрові ситуації.

Професійно зорієнтовані педагогічні ситуації – це спеціально відібрані типові педагогічні ситуації, які можуть виникнути в реальній педагогічній дійсності і які вимагають від майбутніх педагогів здатності застосовувати набуті психолого-педагогічні знання, засвоєні педагогічні вміння та навички, сучасні методологічні підходи, концептуальні ідеї, гнучкі інноваційні засоби та методи задля аналізу стану і прийняття рішення щодо необхідності певних заходів, спрямованих на отримання продуктивного результату у вигляді позитивних новоутворень в особистісній сфері та діяльності учня, та таких, які сприяють зростанню особистості й викликають у неї потребу в саморозвитку та самовдосконаленні [1].

У професійній підготовці майбутнього вихователя необхідно здобувати не лише професійний досвід, але й усвідомлювати досвід поведінки в життєвій ситуації, що потребує поряд із реалізацією когнітивного й практичного мислення, застосування особистісного потенціалу. Цій меті слугують *особистісно зорієнтовані педагогічні ситуації*. Такі ситуації, вважає В. Серіков [4], не є особливим різновидом, а скоріше

квінтесенцією виховних засобів загалом, їх сутнісною властивістю. Особистісно зорієнтовані ситуації спираються на розуміння особистості, яка здатна не розчинятися в ситуації, а вмiє виходити, емансипуватися від неї, бути від неї незалежною, прагнути до її перетворення. У такій ситуації майбутній вихователь не вдається до примусу, маніпулювання, спонукання до наслідування, а перебуває в позиції суб'єкта. Він сам вирішує, спираючись на свій досвід, особистісні та професійні цінності, чому і як він має навчитися, які компоненти його професійної компетентності потребують удосконалення й розвитку [4].

Комунікативно зорієнтовані педагогічні ситуації є спеціально розробленими навчально-педагогічними ситуаціями, які будуються на змісті комунікації, на комунікативних діалогах, що зорієнтовані на проблеми спілкування в системі «вчитель – учень», «учень – учень», «учитель – клас» як під час урочної, так і в позаурочній діяльності. Цінність таких ситуацій полягає у їх можливостях удосконалювати комунікативну компетентність майбутнього педагога, сприяти засвоєнню різних комунікативних позицій, соціальних ролей, розвитку емпатії [4].

Навчальні педагогічні ситуації – це спеціально відібрані типові педагогічні ситуації, що пропонуються майбутнім учителям задля вдосконалення професійних знань, поглиблення розуміння сутності закономірностей, принципів, концептуальних педагогічних ідей, формування педагогічних умінь і здібностей, здатностей їх застосовувати під час розв'язання практичних завдань. Поняття «*виховні педагогічні ситуації*» вважається більш широким, тому що вони спрямовані на аналіз чинників соціалізації особистості засобами навчально-виховного процесу. Ці ситуації можуть використовуватися як для моделювання реальних проблем виховання школярів, так і для самовиховання майбутнього вчителя.

Особливий клас утворюють творчі педагогічні ситуації, які виникають за наявності суперечності, проблеми, суперечності. Творча ситуація, на відміну від проблемної, не завжди забезпечує оволодіння новими знаннями, вміннями та навичками, але лише в такій ситуації можливе виявлення елементів професійної творчості майбутнього вихователя.

В основу ігрових педагогічних ситуацій покладено принцип ролівої перспективи, який створює для кожного студента можливості виявити себе в новій, складній і відповідальній ролі. Рольові ситуації «студент – учитель», «учитель – клас» надають змогу набуті майбутньому педагогові досвіду поведінки в обстановці, наближеній до професійно-педагогічної діяльності. Саме зміст ролі, її функціональні характеристики мають значення для формування професійної позиції майбутнього педагога, розвитку професійно значущих властивостей і якостей його особистості.

Упровадження професійно-педагогічних ситуацій можливе завдяки таким підходам: 1. Інтегрувати раніше набуті знання і вміння студентів, урахувати міжпредметні зв'язки. 2. Відповідати темі заняття, мати зв'язок із практикою і життям, ураховуючи ціннісні соціокультурні пріоритети. 3. Орієнтуватися на формування у студентів складників професійної компетентності. 4. Реалізація матеріалів курсу «Педагогіка», «Історія педагогіки», «Методика виховної роботи» може здійснюватися через створення проблемно-пошукових ситуацій і використання активних методів навчання.

Розглянуті нами різновиди педагогічних ситуацій мають різний рівень узагальненості і складності (від репродуктивних, ілюстративних, частково-пошукових до проблемних, сюжетно-рольових, аналітико-синтетичних), вони сприяють розв'язання різних завдань професійно-педагогічної підготовки.

Наведемо приклади використання форм і методів формування комунікативних

Форми та методи групової роботи та побудови взаємодії у групі

№ н/п	Форма групової роботи	Характеристика	Результат
1	Міні-лекція	Коротке, стисле та структуроване подання інформації з проблеми. Може супроводжуватись ілюстраціями та груповими обговореннями	Підвищення рівня інформованості учасників, формування проєктувальних, конструкторських, організаторських навичок
2	Презентація	Спрощений та структурований варіант міні-лекції, що містить «точкову» ілюстровану інформацію з конкретних питань проблеми. Групові обговорення бажані	Підвищення рівня інформованості учасників із конкретних аспектів проблеми, формування зацікавленості в темі
3	Міні-тренінг	Коротке інтерактивне практичне заняття, що містить мінімум інформації та максимум задіяності та зворотного зв'язку учасників	Формування окремих навичок і вмінь; отримання практичних знань
4	Тренінг	Інтерактивна форма роботи, спрямована на формування низки практичних компетенцій із певної проблеми	Формування компетенцій, отримання практичних знань

Так, міні-лекція надає можливість учасникам опанувати теорію у максимально можливому обсязі за короткий проміжок часу. Успішність проведення міні-лекції зумовлена ступенем сформованості у ведучого низки навичок: проєктувальних, конструкторських, організаторських [3, с. 79–81]. *Проєктувальні навички* виявляються у здатності викладача: спланувати лекцію з урахуванням спеціальності учасників; передбачити можливі утруднення учасників у засвоєнні матеріалу; знайти методи та методичні прийоми, необхідні для подолання труднощів учасниками; визначити найраціональніші види діяльності учасників; сприймати й урахувати реакцію учасників на своє викладення і перебудувати його в подальшій діяльності; встановити зв'язки лекції з представленою учасниками спеціальністю. *Конструкторські навички* передбачають: відбір матеріалу для одного заняття; виділення вузлових понять і закономірностей; віднайдення правильного співвідношення нормативного та теоретичного матеріалу на конкретному занятті; планування логічних переходів від одного етапу занять до іншого; розташування теоретичного матеріалу від легкого і простого до важкого і складнішого; визначення висновків за певною темою й перехід до наступної; передбачення стомленості аудиторії та підготування до позбавлення напруження у групі. Організаторські навички виявляються в наявності у викладача навичок організувати свій час, індивідуальну та групову роботу учасників, взаємодію з ними під час роботи тощо.

Під час констатувального експерименту було встановлено недостатність ступеня впровадженості в навчальний процес різновидів педагогічних ситуацій, завдань і задач, що використовуються з метою формування компонентів професійної

компетентності майбутнього вихователя дошкільного закладу. Більшість опитаних вихователів (62 %) педагогічні ситуації на заняттях використовують час від часу, а 9 % – майже ніколи їх не застосовують. Наявна недооцінка моделювання педагогічних ситуацій як ефективного засобу професійного становлення майбутнього вихователя; відсутність єдиного підходу до структурування змісту професійно важливих знань, класифікацій методичних прийомів і педагогічних технологій, що застосовуються на заняттях у вищій педагогічній школі.

Порівнюючи результати констатувального і формувального експериментів, ми переконалися в ефективності запропонованої нами програми занять, на яких використовувалися педагогічні ситуації, створюють необхідні умови задля підвищення якості знань студентів. Ефективним методом у формуванні комунікативних умінь висловлювати власні думки є «Мозкова атака» – методи колективного розв'язання проблеми. Перед студентами ставилася окрема ситуація, яка вимагала обговорення й виявлення можливих шляхів її розв'язання. Кожна версія розглядалася окремо, обов'язково виокремлювалися переваги та недоліки. Кінцевий результат – обиралася найбільш вдала думка.

Отримані результати пояснюються низкою труднощів, зумовлених як соціально-економічними, так і суб'єктивними чинниками навчально-виховного процесу педагогічного ВНЗ. З-поміж них: недостатнє професійне педагогічне спрямування навчальних курсів кожного зі складників підготовки, підвищена вага фундаменталізації змісту підготовки, відсутність міжпредметної координації і співпраці у становленні цілісної особистості майбутнього вихователя; неусвідомлення суб'єктами професійної підготовки (викладачами і студентами) професійної компетентності як системної якості; недооцінювання засобів моделювання педагогічних ситуацій на всіх етапах і напрямках професійної підготовки, відсутність широкого вибору майбутніми вихователями траєкторій професійного й особистісного розвитку. Перспективу роботи ми вбачаємо у розробленні професійних ситуацій та завдань, спрямованих на формування проектних умінь студентів.

Література

1. Дубасенюк О. А. Професійно-педагогічні задачі: типологія та технологія розв'язання: [навч. посіб. для студентів вищих навчальних закладів] / О. А. Дубасенюк, О. В. Вознюк. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2010. – 272 с.
2. Луговий В. Європейська концепція у вищій школі та проблеми її реалізації в Україні компетентнісного підходу / В. Луговий // Реалізація європейського досвіду компетентнісного підходу у вищій школі України: [матеріали методологічного семінару]. – К.: Педагогічна думка, 2009. – С. 5–10.
3. Освітні технології: [навч.-метод. посіб. / за заг. ред. О. М. Пехоти]. – К.: А.С.К., 2001. – 256 с.
4. Сериков В. В. Личностно ориентированное образование: поиск новой парадигмы: [монографія] / Владислав Владиславович Сериков. – М.: Логос, 1998. – 350 с.

УДК 378 : 005.6

Лариса Савченко

АНАЛІЗ НОРМАТИВНИХ ДОКУМЕНТІВ ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ ОСВІТИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ І КРЕСЛЕННЯ ЗАСОБАМИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІАГНОСТИКИ

Савченко Л. О. Аналіз нормативних документів підвищення якості освіти майбутніх учителів технологій і креслення засобами педагогічної діагностики.

У статті проаналізовано навчальні плани, освітні стандарти щодо підготовки

майбутнього вчителя технології і креслення до педагогічної діагностики якості освіти. Останнім часом спостерігаються значні зміни у напрямку підготовки майбутнього вчителя, але мало уваги приділяється питанню підготовки майбутнього вчителя технологічної освіти до педагогічної діагностики у процесі вивчення педагогічних і спеціальних дисциплін.

Ключові слова: якість освіти, педагогічна діагностика, стандарт, навчальний план, підготовка вчителя.

Савченко Л. А. Анализ нормативных документов повышения качества образования будущих учителей технологии и черчения средствами педагогической диагностики.

В статье проанализировано учебные планы, образовательные стандарты подготовки будущего учителя технологии и черчения к педагогической диагностике качества образования. В последнее время наблюдаются значительные изменения в направлении подготовки будущего учителя, но мало внимания уделяется вопросу подготовки будущего учителя технологического образования к педагогической диагностике в процессе изучения педагогических и специальных дисциплин.

Ключевые слова: качество образования, педагогическая диагностика, стандарт, учебный план.

Savchenko L. O. The analysis of normative documents as for improving education of future technology teachers and draft through pedagogical diagnostics facilities

The article analyzes curricula, educational standards of training future technology and drawing teacher for pedagogical diagnostics of quality of education. Considerable changes towards training a future teacher have been recently observed, but little attention has been paid to training a future technology teacher for pedagogical diagnostics in the process of studying special disciplines.

Key words: quality of education, pedagogical diagnostics, standard, curriculum.

Нові вимоги для європейського виміру педагогічної освіти обґрунтовано в доповіді Європейської комісії «Про конкретні майбутні завдання для освіти та професійної підготовки у Європі» (Стокгольм, 2001 р.), що містить пропозиції стосовно спільних дій країн-членів у галузі освіти до 2010 р. Ця доповідь стала першим документом, де запропоновано стратегію розвитку національних освітніх політик, зокрема такі спільні цілі: 1) підвищення якості й ефективності систем освіти та підготовки у країнах ЄС; 2) спрощення доступу до всіх форм освіти впродовж життя; 3) посилення відкритості систем освіти та підготовки сучасного світу. Унаслідок аналізу з'ясовано, що спільні принципи сформульовані розробниками крізь призму нового бачення професії вчителя, оскільки в умовах загальноєвропейської інтеграції професія вчителя змінюється й набуває нових характеристик. Як зазначено в документі, педагогічний фах має стати: а) висококваліфікованою професією, б) професією, якої необхідно навчатися впродовж усього життя; в) мобільною професією; г) професією, що базована на партнерстві.

За словами директора Центру тестових технологій і моніторингу якості освіти І. Лікарчука, одна з проблем пов'язана з тим, що нині в Україні одні й ті самі органи управління освітою керують галуззю і контролюють її якість [3]. Саме через це більшість реформаторських заходів у системі освіти не досягає мети, призводячи до неефективного використання бюджетних і приватних коштів, знецінюючи сутність і зміст освітньої діяльності. Управління якістю освіти на різних рівнях організації

розкрито у працях М. Альберта, М. Вебера, М. Вудкока, М. Мескона, С. Паркінсона, Т. Пітерса, Ф. Тейлора, П. Уотермана, А. Файоля, М. Хедоурі, Л. Якоккі та інших авторів. На необхідності пошуку умов, що оптимізують якість професійної підготовки майбутніх учителів, зосереджують увагу А. Богуш, Е. Карпова, Л. Кондрашова, А. Кузьмінський, В. Луговий, О. Ляшенко, Н. Нічкало.

Мета статті. Проаналізувати навчальні плани, стандарти щодо підготовки майбутнього вчителя технології і креслення до педагогічної діагностики якості освіти. Останнім часом спостерігаються значні зміни у напрямку підготовки майбутнього вчителя, але недостатньо уваги приділяється питанню підготовки майбутнього вчителя технологічної освіти до педагогічної діагностики у процесі вивчення педагогічних і спеціальних дисциплін. Постає проблема виявлення потенційних можливостей педагогічних та спеціальних дисциплін у підготовці майбутнього вчителя технології і креслення до педагогічної діагностики якості освіти.

Основним результатом досліджень з аналізу педагогічної освіти Європи стало формулювання експертами визначення поняття «курукулум педагогічної освіти» на підставі трактувань, що найчастіше використовують у сучасній педагогічній теорії і практиці європейських країн. Відомо, що в зарубіжній педагогіці запропоновано понад 400 дефініцій курикулуму, нині так називають усі предмети та їх зміст, що викладають у навчальному закладі.

Відповідно до документів європейських освітніх організацій поняття «курукулум» означає «план для навчання», що складається з інтегрованого, логічно послідовного, взаємопов'язаного комплексу навчальних ситуацій і містить: чіткі мету та завдання навчання; зміст навчання; методика навчання й викладання; поведінкові кліше, що формують культуру навчання; навчальні матеріали; процедури моніторингу та оцінювання навчання студентів і викладацької діяльності педагогів; структуру навчального процесу (робочу навчальну програму), механізми адаптації до індивідуальних потреб і попереднього освітнього досвіду студентів [4].

Окрім того, науковці дійшли висновку, що конструювання курикулуму педагогічної освіти й підготовки потребує: 1) ретельного аналізу професійних ролей учителів, які суттєвою мірою залежать від культурного та соціального контексту; професійних функцій учителів (викладання, виховання, консультування, оцінювання, упровадження інновацій, проведення досліджень тощо); кваліфікацій, необхідних для виконання окреслених професійних ролей і функцій; 2) адаптації моделей здобуття таких кваліфікацій; 3) орієнтації навчальних програм на професійні ролі, функції та кваліфікації.

Згідно із завданнями Болонського процесу кожна навчальна програма має відповідати суспільним вимогам, сприяти працевлаштуванню, виховувати громадянські якості, бути схваленою науковим співтовариством і вирізнятися прозорою структурою, що надає змогу комбінувати її з програмами інших університетів, забезпечуючи мобільність студентів, визнання результатів їхнього навчання за кордоном.

Навчальна програма повинна бути зрозумілою і привабливою для численної кількості вітчизняних і зарубіжних студентів. Додатковими критеріями якості навчальної програми, на думку фахівців, є правильний вибір шляхів досягнення навчальних цілей, а також узгодженість окремих елементів. Таке розуміння якості освітньої діяльності університетів із конструювання курикулумів у межах формування європейського простору вищої освіти відображено в документі «Стандарти й методичні рекомендації забезпечення якості в загальноєвропейському просторі вищої освіти» («Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher

Education Area») [5].

Отже, провідні європейські експерти в галузі вищої освіти розробили й представили до запровадження фундаментальні принципи вдосконалення структури і змісту навчальних програм, їх реалізації: обґрунтування необхідності програми (з'ясування потреб); повний і чіткий опис програми із зазначенням напрямку підготовки та спеціалізації; вивчення результатів навчання, що відповідають профілю програми, у компетентнісному вимірі; коректний розподіл кредитів за структурними одиницями програми в межах Європейської кредитно-трансферної системи (ЄКТС); добір методів навчання й оцінювання, що узгоджені з цілями програми.

Реалізація представлених принципів передбачає безперервний процес забезпечення якості, що ґрунтований на усвідомленні його значущості всіма зацікавленими учасниками. З огляду на ці принципи варто констатувати, що основою для розроблення, запровадження й реалізації програм слугує компетентнісний підхід [2].

Основу для оцінювання якості вищої освіти та професійної підготовки, а також якості діяльності ВНЗ становлять стандарти вищої освіти. До стандартів вищої освіти України належать: державний стандарт, галузеві стандарти, стандарти ВНЗ.

Для високоякісного контролю за всіма видами навчальної діяльності студентів розроблено програму педагогічної діагностики якості освіти в умовах кредитно-модульної системи організації навчального процесу. Задля окреслення завдань педагогічного експерименту проаналізовано навчальні плани різних факультетів Криворізького педагогічного інституту ДВНЗ «Криворізький національний університет».

Нижче продемонстровано приклад зі стандарту професійної підготовки вчителя технологій і креслення. Виробничі функції, типові завдання діяльності та вміння, якими повинен володіти випускник Криворізького педагогічного інституту ДВНЗ «Криворізький національний університет».

Таблиця 1

Виробничі функції, типові завдання діяльності, уміння, якими повинні володіти випускники технолого-педагогічного факультету

Зміст виробничої функції	Назва типового завдання	Зміст уміння
Проведення всіх форм занять у середніх навчально-виховних закладах.	Планування занять.	Скласти план проведення й конспект занять із використанням навчально-методичних документів і навчально-методичної літератури.
		Урахувати психологічні особливості учнів у ході підготовки, планування та проведення занять.
	Проведення занять.	Використовувати знання за фахом і спеціалізацією під час проведення занять.
		Застосовувати психолого-педагогічні знання в процесі проведення занять.
		Використовувати дидактичні засоби навчання, технічні засоби навчання та інші навчальні посібники.
		Отримувати і використовувати науково-

Зміст виробничої функції	Назва типового завдання	Зміст уміння
		технічну інформацію за фахом для ведення занять.
	Контроль знань, набутих учнями, студентами-слухачами.	Складати контрольні завдання, тести тощо для перевірки знань учнів, використовуючи навчально-методичні матеріали.
		Використовувати ЕОМ для проведення контрольних заходів.
Навчально-методична робота.	Забезпечення незалежного методичного рівня знань.	Скласти робочий план, програми дисциплін та інші навчально-методичні документи.
		Використовувати методи навчання технології, креслення, комп'ютерної графіки для проведення всіх форм занять.
	Методичне забезпечення самостійної роботи учнів, студентів-слухачів.	Скласти й підготувати до друку методичні вказівки, посібники з використанням навчальної літератури, навчально-методичних та інших інструктивних документів.
Навчально-громадське виховання учнів, студентів.	Організація та проведення виховної роботи.	Планувати виховну роботу та виконувати її в навчальному процесі.
		Планувати позанавчальну виховну роботу та впроваджувати її.
		Організовувати позанавчальні виховні заходи з використанням технічних та інших засобів.
		Вивчати ефективність виховної роботи й рівень вихованості учнів.

Відомості, подані в таблиці, засвідчують, що в освітньо-кваліфікаційній характеристиці майбутнього фахівця зазначено не всі аспекти. На наш погляд, бракує опису вмінь володіти проектною діяльністю, що є основною формою роботи вчителя технологій і креслення, не схарактеризовані вміння прогнозувати результати навчання учнів, поза увагою залишається педагогічна діагностика.

Освітня діяльність студента ВПНЗ відображена в освітньо-кваліфікаційній характеристиці. Так, освітньо-кваліфікаційна характеристика випускника Криворізького педагогічного інституту ДВНЗ «Криворізький національний університет» – нормативний документ, що узагальнює зміст вищої освіти, тобто відображає мету вищої освіти та професійної підготовки, описує місце фахівця в структурі галузей економіки держави й вимоги до його компетентності, інших соціально важливих властивостей і якостей. Цей стандарт є складником стандартів вищої освіти, де систематизовано вимоги з боку споживачів до змісту вищої освіти. Порівняння нормативної і варіативної частин навчальних планів Криворізького

педагогічного інституту ДВНЗ «Криворізький національний університет» технологічного педагогічного, природничого та фізико-математичного факультетів надає підстави стверджувати, що в межах одного вищого навчального закладу передбачено різні години на однакові цикли підготовки.

Таблиця 2

Аналіз навчальних планів підготовки бакалаврів у педагогічній вищій школі (години / кредити ECTS)

Назви циклів	Факультети Криворізького педагогічного інституту ДВНЗ «КНУ»		
	Технологічно-педагогічний	Природничий	Фізико-математичний
Цикл гуманітарної й соціально-економічної підготовки (нормативна частина).	648	648	648
Цикл гуманітарної й соціально-економічної підготовки (варіативна частина).	540	396	396
Цикл природничо-наукової підготовки (нормативна частина).	1350	1368	1620
Цикл природничо-наукової підготовки (варіативна частина).	162	666	396
Цикл професійної та практичної підготовки (нормативна частина).	4824	3780	2088
Цикл професійної та практичної підготовки (варіативна частина).	1008	1710	2952

Згідно з таблицею цикл природничо-наукової підготовки (нормативна частина) на фізико-математичному факультеті перевищує близько 300 годин, а на технологічно-педагогічному та природничому факультеті збігається (1350 годин). Цикл професійної й практичної підготовки (нормативна частина) на фізико-математичному факультеті становить 2088 годин, а на технологічно-педагогічному – 4824, на природничому – 3780 (різниця – 2736 годин). У варіативній частині циклів підготовки теж зафіксовано різні підходи до розподілу годин. Цикл природничо-наукової підготовки (варіативна частина) на фізико-математичному факультеті перевищує на 234 години кількість годин на технологічно-педагогічному факультеті, на природничому – на 334 години порівняно з технологічно-педагогічним факультетом.

Варто звернути увагу на цикл професійної й практичної підготовки (варіативна частина), де констатовано серйозну розбіжність годин. Так, на фізико-математичному факультеті це 2952 години, технологічно-педагогічному – 1008 годин (розбіжність – 1944 години), із природничим факультетом – 1242 години. На нашу думку, такі розбіжності в розподілі годин є основною проблемою щодо надання якісної освіти. Аналіз годин із нормативної та варіативних частин на факультетах зі спорідненими циклами фахових дисциплін засвідчив різні підходи до стандартів освіти, а отже, і до змісту навчання у вищій педагогічній школі. За результатами аналізу планування годин згідно з навчальними планами, можна стверджувати, що обсяг змісту освіти зі споріднених спеціальностей різний.

У ході дослідження проаналізовано навчальні плани технологічно-педагогічних факультетів вищих педагогічних закладів України: ДВНЗ «Донбаський державний

педагогічний університет», Уманського педагогічного університету імені Павла Тичини, Криворізького педагогічного інституту ДВНЗ «Криворізький національний університет».

Зосередимо увагу на тому, що однакові факультети мають різні години в навчальних планах із нормативної частини. Так, цикл гуманітарної й соціально-економічної підготовки (нормативна частина) в Уманському педагогічному університеті становить 1404 години, у Криворізькому педагогічному інституті – 648 годин (різниця – 756 годин), із ДВНЗ «Донбаським державним педагогічним університетом» – 648 годин. Цикл природничо-наукової підготовки (нормативна частина) у Криворізькому педагогічному інституті передбачає 270 годин, тобто більше ніж в Уманському педагогічному університеті й менше на 620 від ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет». Цикл професійної та практичної підготовки (нормативна частина) засвідчує наявність різних підходів до розподілу годин. Так, у Криворізькому педагогічному інституті заплановано 4824 години, в Уманському педагогічному університеті – 3348 годин (різниця – 1476 годин), наявна невелика різниця порівняно з ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» – 666 годин.

У варіативних частинах циклів підготовки фахівців зафіксовано очевидну розбіжність годин між педагогічними вищими навчальними закладами. Цикл гуманітарної й соціально-економічної підготовки (варіативна частина) та цикл природничо-наукової підготовки (варіативна частина) у ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» відсутні, натомість в Уманському педагогічному університеті він становить усього 54 години. Цикл професійної і практичної підготовки (варіативна частина) у Криворізькому педагогічному інституті передбачає 1008 годин, у Донбаському педагогічному університеті – 468 годин, в Уманському педагогічному університеті – 405 годин (540 годин і 603 години різниці). Відомості, представлені в таблиці, переконливо доводять наявність різних підходів до планування годин у навчальних закладах, що зумовлює різні підходи до фахової підготовки майбутнього вчителя технологій і креслення. Постає нагальна потреба в розробленні стандарту підготовки бакалавра та спеціаліста в освітній кваліфікації вчителя технологій і креслення.

Отже, зафіксовано низку особливостей планування годин на одному й тому ж факультеті в різних педагогічних вищих навчальних закладах. Отримані дані вмотивували логіку побудови педагогічного експерименту.

Педагогічне діагностування якості знань професійної підготовки майбутніх педагогів передбачає обстеження, спостереження й аналіз процесу навчання, надає змогу одержувати та використовувати інформацію про адекватність педагогічних технологій, форм, методів і засобів; корегувати навчальний процес.

На якість знань студентів впливають такі чинники:

- 1) рівень і якість довшівської підготовки абітурієнтів;
- 2) якість освітніх стандартів, управління якістю освіти;
- 3) зміст навчальних планів і програм;
- 4) якість організації навчального процесу та науково-методичне забезпечення;
- 5) матеріально-технічна база, морально-психологічний клімат;
- 6) педагогічна компетентність і педагогічна майстерність професорсько-викладацького складу.

Задля формування змісту освіти важливим видається виконати низку завдань: гармонізація профільних дисциплін і розподіл часу з огляду на їхню значущість у професійній підготовці майбутніх учителів технологій; варіативність навчальних програм; перехід до індивідуальних форм і технологій навчання з широким

використанням інноваційних технологій.

Для перевірки висловлених у процесі дослідження та сформульованих у гіпотезі припущень проведено педагогічний експеримент. На початку дослідження окреслено мету реалізації педагогічної діагностики підвищення якості освіти:

1) забезпечення якості освітньої підготовки майбутніх педагогів, визначення ступеня їхньої педагогічної компетентності, рівня підготовки до практичної діяльності відповідно до вимог галузевих стандартів – освітньо-кваліфікаційної характеристики та освітньо-професійної програми тощо;

2) одержання й використання інформації про адекватність педагогічних технологій, методів, форм і засобів навчання;

3) корекція змісту навчання, вибір ефективних педагогічних технологій, форм навчання, самостійної роботи студентів, контролю результатів аудиторної та позааудиторної роботи студентів тощо;

4) упровадження в навчально-виховний процес інновацій, авторських методик викладання, що екстраполюють професійну діяльність на якісно новий рівень.

Згідно з Державним стандартом освітньої галузі «Технологія», змістом технологічної освіти передбачено послідовне включення студентів в усі етапи цілісного процесу проектування і виготовлення виробів.

У підготовці майбутнього вчителя технології і креслення важливе місце посідає формування у нього власного досвіду проектної діяльності. Навчитися створювати проекти студенти можуть у процесі підготовки, а саме під час вивчення спеціальних дисциплін. В основу реалізації змістових ліній освітньої галузі «Технологія» покладено проектно-технологічну діяльність, яка інтегрує всі види сучасної діяльності людини: від появи творчого задуму до реалізації готового продукту [1].

Проведення таких занять дозволяє залучити майбутніх учителів технології і креслення до всіх етапів проектної діяльності, що сприяє глибшому засвоєнню навчального матеріалу, формуванню творчих здібностей, поглибленню якості освіти.

Аналіз дидактичної частини підготовки бакалавра показав, що проектна діяльність не відображена, на цикли професійно-педагогічної підготовки виділено мало годин, а звідси і недостатній рівень якості освіти. Педагогічну діагностику можна впроваджувати, але без застосування комплексу методик, застосовуючи поодинокі критерії, що унеможливує якісне обстеження підготовки майбутніх учителів технології і креслення.

Вища педагогічна школа повинна готувати вчителя технології і креслення широкого профілю, проектувальника різноманітних педагогічних методів і методичних прийомів, здатний забезпечити педагогічну підтримку учням, організувати і провести педагогічну діагностику, знайти правильне розв'язання у проблемній педагогічній ситуації.

Звичайно, майбутні вчителі технології і креслення постійно стикатимуться з технологією виготовлення того чи іншого виробу, але при цьому необхідно здійснювати творчий підхід до його створення і водночас дотримуватися естетики виробництва і враховувати позитивного впливу на емоційно-чуттєву сферу людини. Відповідно, одним із завдань вищої школи є підготовка спеціаліста, який досконало володіє основами технологічних процесів, виявляє творчу активність і здатний забезпечити послідовне залучення учнів до всіх етапів цілісного процесу проектування і здійснювати педагогічну діагностику.

Упроваджуючи систему педагогічної діагностики в освітній процес педагогічного вишу, потрібно акцентувати увагу на стані навчально-виховного процесу. У системі освіти результати констатуються через певний проміжок часу,

тому запропоновано аналіз стану навчально-виховного процесу розпочинати з вивчення наявності навчально-методичного комплексу до дисциплін професійно-предметного, педагогічного й варіативного циклів, зміст яких містить:

- 1) навчальну програму;
 - 2) робочу програму;
 - 3) опорний конспект лекцій;
 - 4) розробки для візуального супроводу викладання й вивчення дисципліни (схеми, таблиці, рисунки);
 - 5) навчальні та контрольні тести, збірники завдань, задач;
 - 6) методичні вказівки й завдання щодо виконання контрольних робіт для заочників;
 - 7) тематику курсових робіт і методичні вказівки до їх виконання;
 - 8) екзаменаційні білети та питання для проведення заліків;
 - 9) пакети комплексних контрольних робіт (завдань) для заміру поточних і залікових знань студентів із дисципліни в процесі її викладання й вивчення, а також поточних та залишкових знань (ККР);
 - 10) методичні вказівки щодо організації самостійної роботи студентів із навчальної дисципліни, інструкційні картки, добір планових документів, довідники, кодекси законів тощо;
 - 11) методичні рекомендації щодо використання персональних комп'ютерів (ПК), інших технічних засобів у ході викладання й вивчення дисципліни;
 - 12) пакет чинних законодавчих та інструктивних документів стосовно навчальної дисципліни;
 - 13) перелік навчальної й наукової літератури, наявної в бібліотеці інституту та доступної для використання під час викладання й вивчення дисципліни;
 - 14) теми дипломних робіт і методичні вказівки до їх виконання й захисту.
- Реалізація змін у підходах до технологічної підготовки майбутніх учителів технології і креслення ставить проблему формування професійних умінь, спрямованих не просто на контроль знань та умінь школярів, а на педагогічну діагностику їх діяльності та розвитку. Це значно складніше, ніж традиційна освіта. У такій ситуації очевидним є те, що першочерговим завданням є не тільки засвоєння певних знань, умінь, а й формування професійної компетентності майбутнього вчителя технології і креслення, складовою якої є готовність до педагогічної діагностики. Подальшу свою роботу ми вбачаємо у розробленні тестових завдань із фахових дисциплін.

Література

1. Концептуальні засади розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в Європейський освітній простір [Електронний ресурс] / Режим доступу: http://osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/3145. – 6 с. – (затверджено наказом МОН № 998 від 31.12.2004). 2. Корсак К. В. Світова вища освіта. Порівняння і визнання закордонних кваліфікацій і дипломів : [монографія] / К. В. Корсак; [за заг. ред. проф. Г. В. Щокіна]. – К. : МАУП-МКА, 1997. – 208 с. 3. Про невідкладні заходи щодо запровадження зовнішнього незалежного оцінювання та моніторингу якості освіти [Текст] : постанова Кабінету Міністрів України від 31 грудня 2005 р. № 1312 // Освіта України. – 2006. – 31 січня. – С. 2. 4. Review of National Curricula and Assessing Digital Competence for Students and Teachers – Digital Skills Working Group, 2010 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://cms.eun.org/shared/data/pdf/curricula_review_final_reduced.pdf. 5. Standards Guidance [Електронний ресурс]. – URL: http://www.tda.gov.uk/partners/ittstandards/guidance_08/qts (дата обращения 03.02.2010).

РОЗВИТОК САМОСТІЙНОСТІ СТУДЕНТІВ ВНЗ ЯК КОМПОНЕНТА ЇХ КУЛЬТУРИ ПРАЦІ

Серьогіна І. Ю. Розвиток самостійності студентів ВНЗ як компонента їх культури праці.

У статті представлено шляхи розвитку самостійності студентів ВНЗ як компонента їхньої культури праці; запропоновано прийоми розвитку самостійності студентів ВНЗ; виявлено динаміку інтенсивної, ситуативної та епізодичної частоти виявів самостійності студентів у навчальній діяльності.

Ключові слова: культура праці, самостійна діяльність, метод смислової регуляції, професійний розвиток студентів.

Серёгина И. Ю. Развитие самостоятельности студентов высших учебных заведений как компонента культуры их труда.

В статье представлены пути развития самостоятельности студентов высших учебных заведений как компонента культуры их труда; предложены приёмы развития самостоятельности студентов высших учебных заведений; выявлена динамика интенсивной, ситуативной и эпизодической частоты проявлений самостоятельности студентов в учебной деятельности.

Ключевые слова: культура труда, самостоятельная деятельность, метод смысловой регуляции, профессиональное развитие студентов.

Seryogina I. Y. Development of higher school students' independence as a component of work culture.

The article presents the ways of developing higher school students' independence as a component of work culture; offers the methods of developing higher school students' independence; reveals the dynamics of intensive, situational and occasional demonstration of students' independence in their learning activities.

Key words: work culture, independent activity, the method of sense regulation, professional development of students.

У сучасних умовах реформування освіти актуальними є проблеми підготовки зрілої, цілісної особистості, яка повинна вміти аналізувати ті чинники, що матимуть найістотніший вплив на проєктоване нею виробництво, прогнозувати перспективи його майбутнього розвитку, здійснювати відповідні розрахунки. Сучасний фахівець має відчутти себе кваліфікованим підприємцем, господарем, здатним визначити найдоцільніший виробничий напрям, аналізувати результати власної виробничої діяльності тощо. Необхідно зазначити: щоб людина змогла відбутися як особистість, процес її навчання повинен бути нерозривно пов'язаний із моральним вихованням, що допоможе їй зайняти гідне місце в суспільному житті, самостійно зробити вибір, визначити власну життєву позицію.

У ХХ столітті видатні науковці П. Блонський, А. Макаренко, В. Сухомлинський, С. Шацький здійснювали дослідження в галузі трудового навчання і виховання молодого покоління. Вони справедливо стверджували, що професійне навчання і виховання повинно допомогти виявити в особистості активність,

самостійність, прагнення перетворити думку в дію, завдання викладача у цьому контексті – знайти цікавий матеріал для самостійних занять. Окрім того, доречною є думка С. Шацького, який підкреслював важливість індивідуального розвитку фахівця: «... головним для людини є можливість працювати і використовувати свої знання для здійснення простих життєвих завдань, працювати фізично і розумово, скласти план своєї роботи і перевірити його на ділі» [3, с. 295]. Ми поділяємо думку автора по те, що такий підхід забезпечує можливість особистісного розвитку, формування культури праці особистості та стимулює реалізацію її творчих сил.

Аналіз робіт зазначених науковців дозволив виявити суперечність між роллю колективного виховання культури праці та індивідуально-особистісним підходом, актуальними постають питання оптимального співвіднесення двох аспектів цілісного процесу формування самостійності особистості як компонента культури праці і професійного розвитку студентів вищого навчального закладу.

Метою статті є розгляд та характеристика процесу розвитку самостійності студентів як компонента їхньої культури праці (на прикладі технолого-педагогічного факультету педагогічного інституту).

Розглянувши різні погляди науковців, у контексті нашого дослідження ми вважаємо, що пріоритетними напрямом навчально-виховної роботи у ВНЗ в умовах переходу до ринкової економіки повинно стати професійне навчання і виховання, яке не слід ототожнювати з поняттям «трудова виховання», компонентами якого є формування позитивного ставлення до праці та професійна орієнтація студентів.

Досліджуючи шляхи формування культури праці, ми акцентуємо увагу на розвиток самостійності та професійних інтересів студентів у навчально-виробничій діяльності. Адже формування самостійності у майбутніх фахівців технологічного профілю – найважливіше завдання їхнього професійного становлення. Самостійну роботу в контексті нашого дослідження ми розглядаємо як один із засобів організації навчально-виробничої діяльності студентів із засвоєння знань і виконання завдань з оволодіння знаннями, вміннями, навичками, прийомами творчої праці. Самостійна діяльність інтегрує результати зовнішнього впливу на особистість і процеси внутрішніх особистісних перетворень; саме це впливає на формування професійного інтересу. Ми виокремили 2 групи чинників інтегрованого впливу:

1 група – висока продуктивність і культура праці учасників навчально-виробничого процесу; задоволення від успішної роботи; можливість реалізації власних професійних якостей у самостійній праці.

2 група – особистість викладача ВНЗ, традиції навчального закладу, оснащення аудиторій та майстерень, участь студентів в інших видах позанавчальної діяльності.

Самостійна робота сприяє активному формуванню трудових умінь і навичок для успішного виконання завдання. На цьому етапі, крім трудових умінь, виявляються нахили та здібності, які можна скорегувати. З-поміж загальнотрудових умінь інтелектуального характеру (визначення мети, планування, організація праці, контроль, виявлення та виправлення помилок) важливими є уміння виконувати завдання не лише індивідуально, але й в умовах спільної праці.

Культура праці формується в навчально-виробничій і трудовій діяльності, де пріоритетними завданнями є розвиток у студентів інтелектуальних, духовно-моральних, естетичних та інших цінностей у процесі їхньої навчально-пізнавальної та творчої діяльності, що реалізується у різних формах педагогічного процесу. Водночас взаємозв'язок самостійної і керованої діяльності з іншими видами виробничої

діяльності студентів стає психологічною основою єдності та безперервності їхнього навчання та виховання, де мають місце планування професійного розвитку студентів, зростання їхньої професійної культури, зокрема культури праці. Виховання культури праці у процесі виробничого навчання передбачає розвиток самостійної і творчої активності студентів. А це можливо, коли виконавчий акт перетворюється на акт самостійного пошуку, творення за власним задумом тощо.

Одним із вирішальних критеріїв ефективності творчої і самостійної праці студентів є ступінь розвитку в них свідомого, цілеспрямованого самоконтролю й самоорганізації, саме тому формування уміння планувати свою працю й самоконтроль ми розглядаємо як необхідні ланки в підготовці студентів до активної творчої і самостійної діяльності.

Власна практика та досвід роботи на технолого-педагогічному факультеті Криворізького педагогічного інституту підтверджує ці положення. Крім того, наголошуємо на тому, що самостійність праці є критерієм визначення рівня розвитку культури праці – це власний спосіб мислення студента, його властивість, яка пояснює характер його вчинків.

Предметом нашого дослідження став ступінь самостійності студентів технолого-педагогічного факультету (загальна кількість – 87 осіб, з них: експериментальна група – 41, контрольна група – 46) у виконанні творчих завдань, ми намагалися виявити умови, за яких здійснюється розвиток самостійності студентів як їхньої особистісної професійно значущої якості. Результати дослідження представлено в табл. 1.

Таблиця 1

Інтенсивність виявів самостійності учнів у навчальній діяльності

Рівні виявів у:	Частота виявів самостійності студентів (загальна кількість студентів – 87, ЕГ – 41, КГ – 46)							
	Інтенсивна		Ситуативна		Епізодична		Не виявляється	
	ЕК	КГ	ЕК	КГ	ЕК	КГ	ЕК	КГ
Мотивації	55 %	51 %	30 %	33 %	11 %	16 %	4 %	6 %
Плануванні	32 %	52 %	45 %	27 %	10 %	14 %	5 %	14 %
Виконанні творчих завдань	44 %	49 %	31 %	36 %	16 %	9 %	3 %	2 %
Самоконтролі	25 %	41 %	40 %	28 %	18 %	21 %	10 %	11 %

У запропонованій анкеті щодо вивчення виявів самостійності студентів у навчальній діяльності ми спиралися на основні компоненти культури праці. Констатувальний експеримент показав, що найінтенсивніше вона виявляється в мотивації навчально-трудового процесу. Студенти переважно у практиці використовують набуті у процесі навчально-виробничої діяльності знання, уміння та навички. Менше вдається виявити самостійність у плануванні навчально-трудової діяльності та здійсненні самоконтролю, оскільки традиційно підтримуються звички покладання відповідальності за здійснення контролю на викладача, який має вказувати на недоліки в роботі.

Саме тому в сучасній системі професійної освіти велике значення надається формам і методам самостійної роботи студентів, що актуалізує роль їхньої самооцінки та самоконтролю за власними діями і професійним розвитком. З-поміж різних якісних показників успішності формування самоконтролю ми визначили такі:

- час, витрачений студентами на контроль;

- правильність визначення помилок і причин їх виникнення;
- правильне виконання прийомів самоконтролю.

Кількісними показниками рівня самоконтролю за формуванням культури праці є критерій надійності, який має такі показники:

- час перебігу між двома наступними помилками;
- загальна кількість помилок на певний відрізок часу;
- відсоток безпомилкового виконання дій.

У самостійній роботі студентів формуються трудові уміння і навички, виявляються нахили та здібності, виховуються професійні якості особистості, необхідні задля успішного здійснення майбутньої професійної діяльності. У контрольній групі студентів ми традиційно здійснювали оперативний контроль за діяльністю кожного студента, надавали індивідуальну допомогу тим, хто її потребував, при необхідності проводили додатковий інструктаж, вказували на допущені помилки і пояснювали, чим вони викликані та як краще їх виправити.

У експериментальній групі, згідно з завданнями нашої дослідної роботи, під час традиційного ходу проведення самостійної роботи і здійснення контролю за її виконанням, ми регулярно звертали увагу студентів на особистісний смисл виконуваної роботи і те, яке це значення має здійснення цих завдань у формуванні культури праці. Отже, процес формування культури праці набував умотивованого характеру й усвідомлювався студентами.

Результати самостійної діяльності в експериментальній групі ми порівняли з роботою контрольної групи студентів. За інших однакових умов організації самостійної роботи якісні показники виконання однакових завдань в експериментальних групах від етапу до етапу формування культури праці ставали вищими. Це надає нам підстави стверджувати, що використання методу смислової регуляції стимулює розвиток культури праці, а також ефективно впливає на ставлення студентів до самостійної діяльності, власного професійного розвитку, на встановлення творчих взаємин тощо.

Задля визначення одного з компонентів культури праці – самостійності у роботі – студентам було запропоновано завдання: розробити творчий проект і виготовити художній виріб (на матеріалі навчальної дисципліни «Елементи декоративно-прикладного мистецтва»). За змістом завдання було однакове для всіх студентів, але за складністю – різне. Це залежало від професійної підготовки студентів та їхніх творчих здібностей. У контрольній групі процес проходив традиційно, в експериментальній – ми намагалися використовувати методи смислової регуляції, проводили додаткові інструктажі, вказівки до самостійного виконання завдання, обов'язково залишаючи місце для творчих роздумів, збільшували коло проблемних ситуацій, де рішення студенти повинні знайти самостійно. Під час інструктажу викладач постійно мотивував студентів на розвиток культури праці, активної інтелектуальної і творчої діяльності, щоб студент виконував самостійну роботу із задоволенням, усвідомлюючи особистісний смисл власної праці. Ми звернули увагу, що самостійність та ініціативність студентів успішно формувалася, коли викладач при необхідності допомагав планувати свою працю. Функції визначення конкретних завдань і плану роботи викладач поступово перекладав на студентів. Порівняльний аналіз результатів проведеної роботи представлено у табл. 2.

Порівняльні результати самостійної роботи студентів експериментальних та контрольних груп

№ п/п	Вид діяльності	Результати (загальна кількість студентів – 87, ЕГ – 41, КГ – 46)	
		ЕГ	КГ
1.	Планування та поетапна організація роботи над творчим проектом	85 %	43 %
2.	Процес створення проекту	67 %	50 %
3.	Захист проекту	100 %	64 %
4.	Обґрунтування ідеї та технології виготовлення виробу	86 %	69 %
5.	Презентація виробу (захист)	100 %	79 %

Як бачимо, за результатами впровадженої методики, ми зафіксували позитивну динаміку розвитку самостійності студентів.

Отже, аналіз результатів нашої роботи підтвердив доцільність використання запропонованих прийомів розвитку самостійності студентів ВНЗ. Можемо зробити висновок, що розвиток професійної самостійності як компонента культури праці відбувається більш успішно, коли у процесі навчально-пізнавальної діяльності перед студентами ставляться такі завдання, які розв'язати відомим способом не вдається, і залишається шлях творчого й самостійного пошуку. Перспективою подальших досліджень убачаємо розроблення спецкурсів з розвитку культури праці під час вивчення окремих дисциплін на технологічно-педагогічному факультеті.

Література

1. Блонский П.П. Трудовая школа / П. П. Блонский. – М. : Педагогика, 1976. – 249 с. **2. Тхоржевський Д. О.** Місце та завдання трудового виховання у системі виховання школярів / Д. О. Тхоржевський // Трудова підготовка в закладах освіти України. – 1995. – № 1. – С. 6–8. **3. Шацкий С. Т.** Педагогические сочинения: в 4 т. / С.Т. Шацкий. – Т. 1. – 395 с.

УДК 378

Олександр Сушенцев

УМОВИ ФОРМУВАННЯ КОНКУРЕНТОЗДАТНОСТІ МАЙБУТНІХ ЕЛЕКТРОМЕХАНІКІВ У НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ ВНЗ

Сушенцев О. О. Умови формування конкурентоздатності майбутніх електромеханіків у навчально-виховному процесі ВНЗ.

Розглянуто проблему формування конкурентоздатності майбутніх електромеханіків у ВНЗ I-II рівня акредитації. Здійснено теоретичний аналіз науково-педагогічної літератури, присвяченої вивченню педагогічних умов формування конкурентоздатності фахівців в навчально-виховному процесі вищого навчального закладу.

Ключові слова: конкурентоздатність, педагогічні умови, майбутній електромеханік.

Сушенцев А. А. Условия формирования конкурентоспособности будущих электромехаников у навчально-виховному процесі ВУЗА.

Рассмотрена проблема формирования конкурентоспособности будущих

електромехаников в ВУЗЕ I-II рівня акредитації. Осуществлен теоретический анализ научно педагогической литературы, посвященной изучению педагогических условий формирования конкурентоспособности специалистов в учебно-воспитательном процессе высшего учебного заведения.

Ключевые слова: конкурентоспособность, педагогические условия, будущий электромеханик.

Sushentsev A. A. Conditions of developing competitiveness among future electricians in the educational process of a higher school.

The article deals with the issue as for developing competitiveness among future electricians studying at higher schools of the first and second level of accreditation. The author gives a theoretical analysis into scholarly and pedagogical literature devoted to the study of pedagogical conditions of training competitive specialists in the educational process of a higher school.

Key words: competitiveness, pedagogical conditions, future electrician.

Традиційно головними орієнтирами в освіті було формування знань, умінь, навичок, інформаційних і соціальних умінь (якостей), які забезпечують «готовність до життя», що, у свою чергу, розуміється як здатність пристосування особистості до суспільних обставин. Наразі освіта все більше орієнтується на створення таких технологій і способів впливу на особистість, у яких забезпечується баланс між соціальними й індивідуальними потребами, які, реалізуючи механізм саморозвитку (самовдосконалення, самоосвіти), забезпечують готовність особистості до реалізації власної індивідуальності і зміни суспільства.

Перед сучасним вищим навчальним закладом I-II рівня акредитації стоїть досить важливе завдання – формування в майбутнього фахівця здатності успішно «продати» себе на ринку праці, що вимагає «ефективної організації процесу професійної підготовки, в якій би могли б формуватися такі якості і характеристики майбутнього фахівця», які б забезпечували його конкурентоздатність на ринку праці [3, с. 40]. Незаперечно, що формування конкурентоздатного фахівця можливе лише в певній педагогічній системі за дотримання відповідних педагогічних умов.

Окремі науковці (О. Бойко, Є. Літвіновський, М. Руденко та ін.) педагогічні умови визначають як теоретичні (ціль, завдання, зміст та принципи) і методичні (дидактична технологія, форми та методи, методики) засади навчально-виховного процесу, які забезпечують оптимальне формування конкурентоздатності майбутнього фахівця. Тоді, як В. Андреев і Ю. Бабанський визначають педагогічні умови як обставини:

– це обставини, за яких компоненти навчального процесу (навчальний предмет, викладання і учіння) представлені в найкращій взаємодії, і яка надає можливість учителю плідно викладати, керувати навчальним процесом, а учням – успішно вчитися (Ю. Бабанський);

– це обставини процесу навчання, які є результатом цілеспрямованого відбору, конструювання й застосування елементів змісту, методів, а також організаційних форм навчання задля досягнення певних дидактичних цілей (В. Андреев).

Метою статті є обґрунтування сутності умов та визначення таких, що будуть сприяти ефективному формуванню конкурентоздатності майбутніх електромеханіків у ВНЗ I-II рівня акредитації.

Насамперед зазначимо, що умова в розумінні філософів – це те, від чого залежить дещо інше (що зумовлюється), суттєвий компонент комплексу об'єктів

(речей, їх станів, взаємодій), що виражає відношення предмета до оточуючих його явищ, з наявності якого з необхідністю слідує існування даного явища. Сам предмет становить щось зумовлене, а умова – як відносно зовнішнє предмету різноманіття об'єктивного світу. На відміну від причини, яка безпосередньо породжує те чи інше явище або процес, умова складає те середовище, обстановку, у якій останні виникають, існують і розвиваються [8, с. 497–498]. Суголосною цьому є думка, що умови є суттєвим компонентом комплексу об'єктів, з наявності яких з необхідністю виходить існування даного явища, і що ця категорія відображає відношення предмета до оточуючих явищ, під педагогічними умовами розуміє обставини процесу навчання і виховання, які є результатом відбору, конструювання і застосування елементів змісту, форм, методів і засобів навчання (О. Штеймарк).

Як свідчить теоретичний аналіз наукових джерел і педагогічної практики, науковці визначають психологічні, організаційні і педагогічні умови розвитку конкурентоздатності студентів навчальних закладів різного рівня акредитації. Заслужовують на увагу дослідження психологів, які визначають психологічні умови, які будуть забезпечувати підвищення рівня конкурентоздатності майбутніх фахівців у процесі їх підготовки у вищому навчальному закладі, якщо використати спеціальну соціально-психологічну програму навчання, яка спрямована на оволодіння студентами: а) знаннями, що розкривають зміст та структуру конкурентоздатності менеджерів; б) методами діагностування основних структурних компонентів конкурентоздатності; в) засобами та прийомами розвитку конкурентоздатності (В. Хапілова).

Поняття «педагогічні умови» прийнято розглядати як сукупність об'єктивних і суб'єктивних чинників, необхідних для забезпечення ефективного функціонування всіх компонентів освітньої системи, зокрема характерною його рисою є те, що воно охоплює елементи всіх складників процесу навчання і виховання: мету, зміст, форми, методи і засоби. Тому до педагогічних можна віднести умови, усвідомлено створювані в педагогічному процесі і спрямовані на формування та реалізацію необхідних якостей цього процесу чи явища. Особливе значення при цьому має визначення повного набору умов, «з яких не можна виключити жодного компонента, не порушивши зумовленості, і до яких не можна додати нічого, що не було б зайвим». Такі умови отримали назву «необхідних і достатніх» [8, с. 498].

Досліджуючи педагогічні умови формування готовності майбутніх учителів економіки до профільного навчання старшокласників, Т. Гуцал стверджує, що педагогічні умови – це структурна оболонка педагогічних технологій чи педагогічних моделей; завдяки педагогічним умовам реалізуються компоненти технології. Варто зауважити, що визначення умов значною мірою залежить від чіткості розуміння кінцевого результату, а саме: від розуміння того, що удосконалення навчання досягається за рахунок реалізації цілої низки умов, їх системи; на певних етапах педагогічні умови можуть виступати як результат, досягнутий в процесі їх реалізації.

Організаційно-педагогічні умови окремі науковці (В. Льїн) визначають як сукупність зовнішніх обставин освітнього процесу (обставини, середовище, в якому відбувається підготовка учнів) і внутрішніх особливостей особистості студента (спрямованість особистості, її здібності та інші психічні особливості), від яких залежить формування професійно значимих якостей особистості. Подібну думку висловлює й В. Андреев, який говорить про те, що педагогічні умови не можна зводити лише до зовнішніх обставин, до обстановки, до сукупності об'єктів, що здійснюють вплив на процес, оскільки утворенням особистості є єдність суб'єктивного й об'єктивного, внутрішнього і зовнішнього, суч і явища. Науковець

вводить поняття «комплекс педагогічних умов», під яким розуміє «сукупність взаємозв'язаних і взаємозумовлених обставин процесу навчання, що є результатом цілеспрямованого відбору, конструювання і вживання елементів змісту, методів або прийомів, а також організаційних форм навчання задля досягнення певної дидактичної мети» [1].

З огляду на дослідження О. Максимової, педагогічні умови – це сукупність об'єктивних і суб'єктивних чинників, необхідних для забезпечення ефективного функціонування всіх компонентів освітньої системи, що залежить від мети, завдань, змісту, форм і методів цієї системи, тому що особистість – це цілісна система внутрішніх умов, через які проявляються зовнішні дії, підкреслюючи значимість взаємодії об'єктивних і суб'єктивних начал [4, с. 13]. Комплекс конкретних умов розглядуваного явища утворює середовище його протікання, від якої залежить дія законів природи і суспільства. Умова «як одна з категорій детермінізму утворює у такий спосіб момент загального в діалектичному взаємозв'язку. Як бачимо, умови розглядаються найчастіше як щось зовнішнє для явища на відміну від більш широкого поняття причини, що передбачає як зовнішні, так і внутрішні чинники» [8, с. 498].

Наш науковий інтерес викликала думка В. Мезінова, який до основних педагогічних умов, що забезпечують процес формування конкурентоздатності майбутнього фахівця, відносить: організацію освітнього простору і створення середовища, яке стимулює професійне становлення і особистісний розвиток студента; стимулювання у спільній діяльності різнорівневої і різноаспектної взаємодії викладачів і студентів; стимулювання студента до самовдосконалення і самоперетворення в процесі розв'язання професійних завдань, які мають тенденцію до ускладнення; залучення студентів до діяльності, що забезпечує засвоєння норм, принципів і цінностей професійної діяльності; створення оптимального психологічного клімату у студентському колективі; послідовне ускладнення навчальної діяльності – від когнітивно-оцінювального до креативного рівня [5, с. 30].

Деяко іншого підходу дотримується Л. Бодьян, яка в комплексі педагогічних умов формування конкурентоздатності виокремлює такі елементи: відбір і модульне структурування змісту освіти з урахуванням особливостей професійної діяльності майбутнього випускника вищого навчального закладу, що сприяє професійній мотивації, самоорганізації і інтегрованому підходу до розв'язання професійних задач, необхідних конкурентоздатному спеціалісту; проектування навчально-комунікативних ситуацій з використанням активних методів і форм навчання з формування у студентів конкурентоздатності; послідовне залучення студентів до активної творчої навчально-професійної діяльності, адекватну діяльності конкурентоздатного спеціаліста, на основі інтеграції і наступності професійної підготовки [2, с. 6]. Як бачимо, обидва науковця орієнтуються у визначенні педагогічних умов на особистісно зорієнтоване навчання, в центрі уваги якого є особистість студента. Орієнтація на особистісно орієнтоване навчання у підготовці конкурентоздатних фахівців є однією із важливих умов, яка виявляється в тому, що нині стають важливі не тільки знання, вміння та навички, яких повинен набути студент, а й розкриття його особистісного потенціалу, створення ситуацій вибору і успіху, що дозволяють студенту знайти свою власну траєкторію навчання та професійного розвитку. Водночас, зауважимо, що реалізація особистісно зорієнтованого підходу в сучасному ВНЗ I–II рівня акредитації, як і раніше пов'язана з низкою труднощів, які полягають у тому, що до навчального закладу вступають абітурієнти з різним рівнем підготовленості, різними здібностями. Студенти по-

різному засвоюють матеріал, по-різному ставляться до того, що треба знати, зрозуміти, засвоїти, запам'ятати. Тому навіть саме методично досконале заняття не завжди може бути успішним. Погодимося з відомим психологом Н. Менчинською в тому, що «ефект навчання залежить не тільки від його змісту і методів, але й від індивідуальних особливостей особистості» студента [6, с. 120].

Отже, до педагогічних умов можна віднести ті, які свідомо створюються в освітньому процесі і повинні забезпечувати найбільш ефективне його формування й протікання. Так, організація процесу диференційованої підготовки конкурентоздатного фахівця в системі професійної освіти буде ефективною, якщо: навчально-виховний процес модернізувати в системі інноваційних форм і методів, що активізують пізнавальну і творчу діяльність майбутніх фахівців; поєднувати диференційовані форми навчання як умову підготовки фахівця в системі професійної освіти; використовувати інтеркультурні можливості і особливості ментального освітнього простору, в якому перебувають майбутні фахівці; забезпечити формування професійної компетентності викладача середнього професійного навчального закладу, створивши при цьому необхідні умови для підвищення їх кваліфікації; проводити діагностування особистості і психолого-педагогічного зростання викладача коледжу; розкрити теоретичний інструментарій конкурентоздатності й інтегральних характеристик конкурентоздатної особистості; розробити методи вивчення й розвитку конкурентоздатної особистості в системі середньої професійної освіти (О. Ростовська). Зауважимо, що диференціація жодною мірою не знижує базового рівня професійної підготовки студентів, вона лише забезпечує можливість урахувати інтереси, нахили і здібності кожного студента. Отже, особистісно зорієнтоване навчання передбачає врахування індивідуальних особливостей студентів, їхніх особистісних інтересів та можливостей.

Вивчення проблеми показало, що формування конкурентоздатності буде відбуватися більш ефективно, якщо: визначена сутність і структура конкурентоздатності випускника вищого навчального закладу; розроблена й запроваджена в освітній процес науково обґрунтована педагогічна модель формування конкурентоздатності майбутніх фахівців; розроблена система педагогічного впливу на студентів задля формування у них ключових компетенцій особистості, що зумовлюють позитивну динаміку процесу формування конкурентоздатності.

Задля підвищення ефективності комплексу організаційно-педагогічних умов для формування конкурентоздатності студентів можуть бути визначені такі шляхи, як: фіксація соціального замовлення суспільства на визначений рівень підготовки майбутніх фахівців; виявлення специфіки навчально-виховного процесу вищої професійної школи; виявлення суті конкурентоздатності студентів; системно-функціональна характеристика професійної підготовки майбутніх фахівців; виявлення чинників, які сприяють формуванню конкурентоздатності студентів; введення в освітній процес вишів інновацій задля засвоєння їх змісту студентами; вивчення можливостей системного й особистісно-професійного підходів для процесу формування конкурентоздатності студентів.

Заслуговує на увагу дослідження В. Андрєєва, який робить висновок, що становлення конкурентоздатної особистості буде ефективним, якщо: досягається гарантована якість освіти через творчий саморозвиток і самореалізацію; учень здійснює неперервний творчий саморозвиток, самореалізацію і самовизначення того виду діяльності, де прагне досягти вершини свого успіху; учень демонструє працелюбність і прагнення до якості кінцевого продукту своєї навчальної і

професійно-творчої діяльності; у процесі навчання професійно-творчі особистісні якості педагога як конкурентоздатної особистості трансформуються в особистісні якості учнів; розвиток і саморозвиток лідерських якостей є однією із важливих умов становлення особистості; розглядати конкурентоздатність людини як багатомірне і багатофакторне явище; у процесі самооцінки, самодіагностики особистісних якостей активно стимулюється творча рефлексія [1]. Дещо інший підхід до визначення сутності і змісту організаційно-педагогічних умов формування конкурентоздатності обґрунтовує О. Гришин, який до таких умов відносить: активізацію усіх видів діяльності спеціалістів як компонента процесу професійної підготовки студентів на основі виявлених інтересів, схильностей, здібностей; використання особистісно-професійної рефлексії як чинника розвитку конкурентоздатності фахівця; організацію соціального партнерства спеціалістів і студентів на основі комплексу видів діяльності в процесі професійної підготовки; реалізацію концептуально-методичної моделі процесу професійної підготовки, орієнтованої на розвиток конкурентоздатності фахівця.

Стосовно нашого предмету дослідження, вважаємо за необхідне зазначити, що у професійній діяльності електромеханіка зустрічаються різні види неполадок та несправностей, причому одні зустрічаються часто, а інші – досить рідко, що потребує від фахівця не тільки знання алгоритму визначення традиційних несправностей і неполадок, а й, у нестандартних ситуаціях, бути здатним творчо підійти до справи, оскільки для розв'язання таких ситуацій немає ані заздалегідь відомих дій, ані готових алгоритмів знаходження рішення. Як стверджує О. Тарасова, «це вказує на необхідність постійної готовності робітника до інтелектуальної діяльності, яка дозволяє передбачити можливості аварій в екстремальних умовах гірничого виробництва» [7, с. 50]. Тому, продовжує далі науковець, найважливішою особливістю мислення практика є необхідність самостійного виділення проблемних ситуацій у потоці діяльності. «Саме їх виникнення, – зазначає В. Чебишева, – робітник повинен помітити, спостерігаючи за перебігом робочого процесу» [9, с. 223].

Як показує практика, у роботі електромеханіка важливо вміти грамотно читати креслення й уявляти на його основі реальний предмет. Технологічна карта для досвідченого фахівця є інструкцією, яка дає йому основні відомості про характер завдання і засоби його виконання [7, с. 49]. Як зазначає Н. Менчинська, «...схема об'єднує ознаки конкретного та абстрактного мислення, оскільки вона сама наочно подана у просторі (тим самим є об'єктом зорового сприйняття) і водночас уособлює в умовній формі наявні відношення, які абстраговані від відношень реальних предметів» [6, с. 185]. Технологічно обміркувати креслення означає не тільки вміти уявити форму і пропорції зображеного на ньому механізму, а й вміти використати дані креслення для розв'язання конкретних виробничих завдань. Успішне розв'язання цих завдань залежить від сформованості у робітника просторових уявлень та творчого технічного мислення.

Отже, науковий аналіз проблеми формування конкурентоздатності майбутніх фахівців передбачає визначення низки педагогічних умов, які нададуть змогу ефективно побудувати навчально-виховний процес підготовки майбутніх конкурентоздатних на ринку праці електромеханіків.

Отже, ми передбачаємо, що формування конкурентоздатності студентів у процесі вивчення фахових дисциплін буде відбуватися більш ефективно за таких умов: упровадження особистісно зорієнтованого навчання під час вивчення фахових дисциплін; активізації пізнавальної і практичної діяльності на основі виявлених інтересів, схильностей, здібностей студентів; розвитку творчого технічного мислення

студентів; розроблення та впровадження моделі формування конкурентоздатності майбутніх електромеханіків у процесі вивчення фахових дисциплін.

Література

- 1. Андреев В. И.** Конкурентология : [учебный курс для творческого развития конкурентоспособности] / В. И. Андреев. – Казань : Центр инновац. технологий, 2004. – 468 с. **2. Бодьян Л. А.** Развитие конкурентоспособности студентов технического вуза на основе контекстно-модульного подхода : автореф. дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук: спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Л. А. Бодьян. – Магнитогорск, 2009. – 22 с. **3. Завацька Л. А.** Формування конкурентоспроможності фахівців галузі фізичної культури і спорту у вищих навчальних закладах недержавної форми власності / Л. А. Завацька, Ж. Г. Сотник, О. С. Ільків // Проблеми фізичного виховання і спорту. – 2011. – № 2. – С. 39–44. **4. Максимова О. Г.** Система профессиональной ориентации школьников в условиях дифференцированного обучения / О. Г. Максимова // Проспект педагогических идей : сб. науч. трудов / РАО, НИИ педагогики. – Чебоксары, 1997. – С. 63–65. **5. Мезинов В. Н.** Формирование конкурентоспособности будущего учителя в образовательном процессе университета: автореф. дис. на соискание ученой степени докт. наук: спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / В. Н. Мезинов. – Елец, 2009. – 43 с. **6. Менчинская Н. А.** Проблемы учения и умственного развития школьника / Н. А. Менчинская. – М. : Педагогика, 1989. – 224 с. **7. Тарасова О. В.** Психологічні умови розвитку професійного мислення учнів професійно-технічних навчальних закладів гірничого профілю: дис. ... канд. псих. наук : 19.00.07 / Тарасова Олена Володимирівна. – Київ, 2010. – 176 с. **8.** Философский словарь / под ред. И. Т. Фролова. – [5-е изд.] – М. : Политиздат, 1986. – 590 с. **9. Чебышева В. В.** Психология трудового обучения / В. В. Чебышева. – М. : Просвещение, 1969. – 303 с.

УДК 378

Тетяна Філімонова

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ В УМОВАХ ОНОВЛЕННЯ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

Філімонова Т. В. Підготовка майбутнього вчителя початкових класів до патріотичного виховання в умовах оновлення початкової освіти.

У статті висвітлено теоретично обґрунтовані питання підготовки майбутніх учителів початкових класів до патріотичного виховання учнів в умовах оновлення початкової освіти. Розглянуто сутність поняття «підготовка майбутніх учителів початкових класів до патріотичного виховання учнів».

Ключові слова: майбутні вчителі, патріотична підготовка, патріотичне виховання, патріотична освіта.

Філімонова Т. В. Подготовка будущего учителя начальных классов к патриотическому воспитанию в условиях обновления начального образования.

В статье освещены теоретически обоснованные вопросы подготовки будущих учителей начальных классов патриотического воспитания учеников в условиях обновления начального образования. Рассмотрена сущность понятия «подготовка будущих учителей начальных классов к патриотическому воспитанию учеников».

Ключевые слова: будущие учителя, патриотическая подготовка, патриотическое

воспитание, патриотическое образование.

Filimonova T. V. Preparation of elementary school teacher for patriotic education in conditions of updating primary education.

The article covers theoretically reasonable issues concerning preparing elementary school teachers with regard to patriotic education of pupils in conditions of updating primary education. The article also considers the essence of the concept "preparing elementary school teachers for patriotic education of pupils".

Key words: future teachers, patriotic training, patriotic upbringing, patriotic education.

Провідна роль у формуванні особистості належить учителю, і насамперед, – вчителю початкових класів, оскільки саме він закладає фундаментальні основи духовності, освіченості, культури та життєвого досвіду дитини. В умовах модернізації національної системи освіти постала необхідність переосмислити нагромаджену практику підготовки педагогів. Державотворчі процеси, що відбуваються в незалежній Україні протягом останніх десятиліть, зумовлюють необхідність розв'язання проблеми виховання національно свідомих громадян, справжніх патріотів, відданих Вітчизні, готових до плідної праці в ім'я рідного народу.

Патріотичне виховання громадян є надзвичайно важливим чинником у спрямуванні держави й соціуму до усвідомленого формування активного громадянського суспільства, забезпечення загального сталого розвитку і національної безпеки держави. Ефективність цього процесу залежить від послідовності проведення єдиної політики і скоординованості дій усіх соціальних інститутів, від їх функціональної готовності. Але вагомий внесок у формування та розвиток патріотичної свідомості, виховання в молоді громадянсько-патріотичних якостей мають зробити сучасні освітні заклади [3, с. 46].

Аналіз публікацій з проблеми дослідження показав, що першооснови патріотичного виховання були закладені в народній педагогіці, значення якої висвітлюється в роботах О. Любара, В. Мацюка, В. Пугача, М. Стельмаховича, Д. Федоренка. Для нашого дослідження становлять інтерес праці М. Аркаса, Л. Дмитрієва, Д. Лихачова, В. Яременка, у яких висвітлюється виховний ідеал давньоруської епохи, складником якого є патріотичне виховання.

Фундаментальне значення для дослідження проблеми патріотичного виховання школярів, особистості взагалі, має етнопедагогічна спадщина науковців, діячів культури, педагогів, письменників України: М. Драгоманова, М. Коцюбинського, Лесі Українки, І. Франка, Т. Шевченка тощо.

З-поміж класиків педагогічної науки до проблем патріотизму зверталися Г. Ващенко, О. Духнович, А. Макаренко, О. Огієнко, С. Русова, Г. Сковорода, В. Сухомлинський, К. Ушинський, Я. Чепіга та інші видатні науковці. У своїх працях і наукових розробках вони висвітлювали актуальні для свого часу проблеми розвитку патріотичних почуттів школярів як складника національної системи виховання, висували ідею виховання «свідомого» громадянина, патріота своєї Батьківщини [2, с. 65].

Проблеми патріотичного виховання, сутності таких понять, як «патріотична свідомість», «любов до Батьківщини», присвячені фундаментальні праці науковців-філософів В. Бичка, О. Забужко, І. Надільного, І. Стогнія, В. Шинкарука та ін. Для нашого дослідження цінними є роботи сучасних психологів: І. Беха, А. Богущ, М. Боришевського, В. Котирло, Ю. Трофімова, О. Чебикіна та інших, які в своїх наукових працях досліджують поняття «патріотизм».

Важливу допомогу у процесі теоретичного усвідомлення нових тенденцій у вітчизняній педагогічній науці надало вивчення робіт О. Вишневського, О. Губко, Є. Зеленова, П. Кононенка, В. Кузя, Ю. Руденка, В. Сипченка, М. Стельмаховича, Б. Ступарика, Б. Чижевського, К. Чорної, Г. Шевченко, Л. Штефан, П. Щербаня, які основою патріотичного виховання вважають національну свідомість та наголошують на усвідомленні безперечної цінності Батьківщини.

Мета статті полягає у висвітленні підготовки майбутніх учителів початкових класів до патріотичного виховання учнів в умовах оновлення початкової освіти.

Сучасна початкова школа характеризується системними змінами у структурі та змісті навчального процесу, що зумовлює необхідність підготовки вчителя нової формации як професіонала й людини культури, здатного до формування, розширення та збагачення досвіду дитини. На державному рівні проблеми підготовки вчителів відображені в законах України «Про освіту», «Про вищу освіту», Державній національній програмі «Освіта» (Україна ХХІ століття), Національній доктрині розвитку освіти, Державній програмі «Вчитель», Галузевий стандарт підготовки бакалавра педагогічної освіти та ін.

Державним стандартом початкової загальної освіти передбачена освітня галузь «Людина і світ», передбачає усвідомлення школярами своєї належності до природи і суспільства, створення елементарної бази для засвоєння учнями відповідно до вікових особливостей різних видів соціального досвіду, системи цінностей суспільства, морально-правових норм, традицій. Розвиваючий аспект змісту цієї освітньої галузі передбачає формування досвід творчої діяльності учнів, оволодіння узагальненими способами дій, рольове моделювання способів поведінки в різних ситуаціях, розвиток активного пізнавального ставлення до дійсності.

Найважливішим виховним аспектом цієї освітньої галузі є формування у школярів патріотизму, поваги до Української держави, її символіки, свідомого бажання зробити свій внесок у становлення України як демократичної заможної держави – рівноправного члена світової спільноти [1, с. 31]. Виховне спрямування забезпечується набуттям учнями досвіду емоційно-ціннісного ставлення до навколишнього світу через вибір змісту, особистісно значущого для дітей, його зв'язок з навколишньою дійсністю, співвідношення системи потреб і мотивів, створення умов для самовираження учнів у різних видах діяльності.

Багатоплановий зміст освітньої галузі посилює спрямованість навчального плану початкової школи на всебічний розвиток особистості, надає змогу створити передумови для цілісної системи навчання та педагогічних впливів. Освітня галузь «Людина і світ» у початковому періоді враховує наступність у зв'язках між дошкільною, початковою загальною та базовою загальною середньою освітою й окреслюється змістовими лініями: людина як особистість, людина серед людей, людина, природа і суспільство, культура, нежива природа, жива природа, планета Земля, рідний край, наша Батьківщина – Україна.

Успішне становлення Української держави неможливе без відродження та розвитку національної системи освіти і виховання, без формування у підрастаючого покоління високого рівня духовності й патріотизму. Формування громадянина-патріота можливе не лише на основі створення необхідних зовнішніх, об'єктивних виховних умов, але й з урахуванням індивідуальних, вікових особливостей дітей та молоді, їхньої здатності до прийняття патріотичних ідей, національних цінностей, прагнень до розбудови держави.

Усім відома істина – діти початкових класів люблять учитись, але часто забувають: діти люблять учитись добре! І тому головне завдання вчителя – створити

умови, що забезпечують дитині успіх у навчанні, відчуття радості від того, що я «знаю», я «вмію». Не слід забувати слова В. Сухомлинського: «Є успіх, є бажання вчитися. Особливо важливо це на першому етапі навчання – в початковій школі, де дитина не вміє долати труднощів, де невдача приносить справжнє горе». А. Соловейчик говорив: «...вдумайтеся в те, як ви взаємодієте з дитиною, і як вона сприймає вас і ваші уроки, педагогіка повинна бути педагогікою співробітництва» [4, с. 83].

Видатний педагог В. Сухомлинський створив оригінальну педагогічну систему, що ґрунтується на принципах гуманізму, на визнанні особи дитини вищою цінністю, на яку повинні бути орієнтовані процеси виховання й освіти, творча діяльність згуртованого колективу педагогів-однодумців і учнів. Він будував процес навчання як радісну працю. Шалва Амонашвілі у своїх книгах «Здравствуйте, діти!», «Как живете, діти?», «Єдинство цели» формулює прості принципи своєї педагогіки: любити дитину, олюднити середовище, в якому живе дитина, прожити в дитині своє дитинство. Навчання без виховання не буває, а виховувати, за висловом Ш. Амонашвілі, можна тільки тоді, «коли виникає духовна спільність між учителем й учнем». Світогляд учителя, який обрав для себе гуманну педагогіку, передбачає активний моральний вибір добра, безмежну віру в Дитину, у спорідненість душ учителя й учня, у єдність «морального закону всередині нас».

Сучасні перетворення в сучасному українському суспільстві зумовили нагальну потребу в компетентних громадянах. Відповідно, основу формування ключових компетентностей особистості повинна закласти сучасна школа. Нині школа повинна навчити учня вчитися, планувати свою працю, вчитися самостійно, самому шукати шляхи власного розвитку. Йдеться не про те, щоб начинити школяра новими даними про новітні відкриття й забезпечити науковий підхід до змісту освіти, а насамперед про розвиток навичок самостійності навчання, здатності до самоорганізації і планування часу, відповідальності, комунікабельності, уміння працювати в команді – якості, що майже не розвинені в наших дітей.

Патріотизм виявляється у практичній діяльності, спрямованій на всебічний розвиток своєї країни, захист її інтересів. Патріотизм – соціально-історичне явище. Елементи його виникли як усвідомлення родових зв'язків, обрядів, звичаїв. Слово «патріотизм» (від «patris») – грецького походження, в перекладі означає «батьківщина, вітчизна». Уперше воно з'явилося в період Великої Французької революції (1789–1793р.). Патріотами називали себе борці за народ, захисники республіки.

У філософському словнику патріотичне виховання розглядається як виховання, змістом якого є любов до Вітчизни, відданість, гордість за її минуле й сучасне прагнення захищати інтереси Батьківщини. Це визначення актуалізує роль патріотичного виховання, оскільки саме через активну діяльність людини на користь суспільства виявляються її справжні почуття.

Важливим завданням виховання в українській школі є також подолання в учнів недовіри й підозрливості у ставленні до інших народів і націй, сприяння толерантності міжнаціональних взаємовідносин в умовах багатонаціональної держави [2, с. 46].

У контексті підготовки майбутнього вчителя заслуговує на увагу дослідження С. Русскова, в якому виокремлено загальні та спеціальні педагогічні умови професійної підготовки виховання учнів. Вони забезпечують ефективне рішення завдань підготовки майбутнього вчителя початкових класів. Отже, до загальних педагогічних умов відносяться педагогічні обставини, необхідні і достатні задля нормального функціонування педагогічного процесу у вищій школі незалежно від

профілю підготовки фахівця [6, с. 58].

Під загальними умовами дослідник розуміє:

- загальну мету підготовки фахівця;
- зміст загальної підготовки;
- наявність певної системи підготовки;
- педагогічні принципи;
- загальні педагогічні форми і методи підготовки фахівців у ВНЗ;
- формування у майбутніх учителів нового педагогічного мислення;
- морально-психологічний клімат;
- матеріально-технічна база, ТЗН;
- наявність творчо працюючих фахівців.

До спеціальних педагогічних умов С. Руссов відносить необхідні і достатні умови, що забезпечують підготовку вчителя до професійно-творчої діяльності у виховання молодших школярів. Наприклад, власну мету і завдання; зміст, зумовлений власною метою і завданнями; урахування місцевих і регіональних особливостей при визначенні змісту підготовки; урахування «місцевих потреб» у фахівця; використання нетрадиційних форм і методів підготовки; урахування мотиваційної спрямованості; наявність спеціальної матеріально-технічної бази (музей, періодична художня виставка, експонати тощо).

Література

1. Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка / В. И. Даль. – М., 1955. **2. Педагогический энциклопедический словарь** / гл. ред. Б. М. Бим-Бад. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2003. **3. Селевко Г. К.** Энциклопедия образовательных технологий: в 2 т. / Г. К. Селевко. – М.: НИИ школьных технологий, 2006. – Т. 2. – 816 с. **4. Теория воспитания. Лабораторно-практические занятия для студентов:** [учеб. пособ.] / под ред. И. А. Тютюковой. – М.: «РИО» Мособлунпрполиграфиздата, 2000. – 173 с. **5. Ушинский К. Д.** Избранные педагогические сочинения: в 2 т. / К. Д. Ушинский. – М., 1974. **6. Харламов И. Ф.** Педагогика: [учеб. пособ.] / И. Ф. Харламов. – М.: Высш. шк., 1999. – 512 с.

УДК 378

Олег Цись

АНАЛІЗ СУЧАСНИХ ПІДХОДІВ ДО ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ

Цись О. О. Аналіз сучасних підходів до формування професійної мобільності майбутніх фахівців.

У статті автор розкриває різні підходи (системний, особистісно-орієнтований, суб'єктно-діяльнісний) до формування професійної мобільності майбутніх фахівців. Викладені результати теоретичного аналізу науково-педагогічної літератури, пов'язаної з підходами до формування професійної мобільності майбутніх фахівців. Окреслено шляхи і напрями задля подальших досліджень.

Ключові слова: професійна мобільність, формування професійної мобільності, системний підхід, особистісно-орієнтований підхід, суб'єктно-діяльнісний підхід.

Цись О. А. Анализ современных подходов к формированию профессиональной мобильности будущих специалистов.

В статье автор раскрывает различные подходы (личностно-ориентированный,

системный, субъектно-деятельностный) к формированию профессиональной мобильности будущих специалистов. Изложены результаты теоретического анализа научно-педагогической литературы связанной с подходами к формированием профессиональной мобильности будущих специалистов. Обозначенные пути и направления для дальнейших исследований.

Ключевые слова: профессиональная мобильность, системный подход, формирование профессиональной мобильности, личностно-ориентированный подход, субъектно-деятельностный подход.

Tsys O. A. The analysis of current approaches towards developing professional mobility of future specialists.

The article reveals different approaches (personality-oriented, system, subject and activity) to form professional mobility of future specialists. The author suggests results of theoretical analysis of scientific and educational literature connected with approaches towards developing professional mobility of future specialists. The areas for further researches are defined.

Key words: professional mobility, developing professional mobility, system approach, personality-oriented approach, subject and activity approach.

Професійна мобільність як складний соціальний феномен має суттєвий вплив на розвиток і функціонування різних галузей суспільства: соціальної, економічної, соціокультурної, професійної тощо. Дослідження цього феномену з позиції тільки одного підходу було б обмеженим і неповним. Тому, щоб науково обґрунтувати процес формування професійної мобільності у контексті нашого дослідження, буде доцільним розглянути основні наявні і пріоритетні підходи відповідно до цього процесу.

Нині проблема формування професійної мобільності вивчається вітчизняними й зарубіжними науковцями з позиції різних підходів: гуманістичного (Л. Амірова, З. Багішаєв), синергетичного (Є. Неділько, І. Нікуліна), суб'єктно-діяльнісного й особистісно-діяльнісного (Б. Ігошев, Т. Луданова, Е. Нікітіна), ресурсного (Т. Заславська, В. Радаєв, В. Чупров, О. Шкаратан), системного (В. Афанасьєв), структурно-функціонального (О. Конт, Г. Спенсер, Е. Дюркгейм), стратифікаційно-статусного (П. Сорокін), компетентнісного (Л. Горюнова) та інших.

З-поміж підходів, які використовують дослідники, на сучасному етапі найбільш поширеними є системний, особистісно орієнтований, суб'єктно-діяльнісний.

Суть системного підходу полягає в тому, що об'єкт, який пізнається, розглядається як система того чи іншого рівня і має певну структуру та організацію.

У загальному розумінні система – це сукупність компонентів, які перебувають у тісних взаємозв'язках й утворюють певну цілісність, єдність. Поняття «цілісності» містить в собі надзвичайно важливий зміст. За своєю суттю цілісність – «це принципова незвідність властивостей системи до сукупності властивостей її складників, і непохідність із властивостей останніх цілого, залежність кожного елемента, властивості і відношення системи від його місця, функції тощо усередині цілого» [1, с. 584].

Саме на розкриття цілісності об'єкта і механізмів, що її забезпечують, на виявлення різноманітних типів зв'язків складного об'єкта і зведення їх до єдиної теоретичної картини орієнтує дослідження системний підхід.

Оскільки винятковою рисою системи є те, що вона володіє новими, інтегративними якісними характеристиками, які не містяться в її складників, на якісну

характеристику системи більшою мірою впливає її структура, ніж склад компонентів. При цьому компонентом, або елементом системи, виступає мінімальна структуроутворювальна одиниця системи, що має межу подільності у її кордонах, має функціональну і структурну специфічність, а також функціональну інтегративність.

Відповідно, щоб дослідити систему, як уважає В. Афанасьєв, необхідно виявити:

- її склад, тобто елементи, що її утворюють;
- внутрішні зв'язки і зв'язки її елементів із середовищем, характер цих зв'язків, їх вплив на цілісність і функціонування системи;
- структуру як єдність стійких взаємозв'язків між її елементами;
- функції системи в цілому і функції кожного компонента, виявити дублюючі і «занепадні» функції;
- інтегративні системні чинники (механізми), що забезпечують її цілісність;
- історію (початок і джерело) її виникнення, етапи та тенденції, спрямованість і перспективи розвитку;
- її сутнісну, якісну специфіку, властиві їй інтегративні якості [2, с. 23].

Упровадження системного підходу в науковому пізнанні пов'язане з тим, що в багатьох науках виник новий тип наукових завдань, у яких центральними стають проблеми організації і функціонування складних об'єктів. У другій половині ХХ ст. аналогічні завдання почали виникати і в соціальній практиці: в соціальному управлінні замість визначальних раніше локальних, галузевих завдань і принципів провідну роль стали відігравати комплексні проблеми, що вимагали інтегрального підходу в розгляді їх різних аспектів (змістових, організаційних, функціональних тощо).

Виходячи з того, що принцип системності під час дослідження об'єктів означає розгляд їх з позиції домінування цілого над складниками, системоутворювальних зв'язків між ними, їх ієрархії, організаційних структур, змістовою стороною принципу, на думку П. Агутова, є субординація цілей, зв'язків елементів і взаємозв'язку. Варто зазначити, що принцип системності пов'язаний із гносеологічними функціями, загальною методологією пізнання, ціннісними орієнтаціями в пізнанні, комплексним підходом у дослідженні. Ієрархія зв'язків, складників системи є провідною ознакою реалізації принципу системності [4, с. 96].

Варто зазначити, що вище зазначені системні характеристики повною мірою властиві й педагогічній системі, яка, взаємодіючи з середовищем, може розглядатися як елемент вищої, стосовно її, більш широкої системи. Структура цієї системи є такою, що її елементи мають стосовно неї властивості підсистем.

В основу системного підходу до професійної підготовки вчителя, на думку Р. Прімі, варто покласти розуміння системи навчально-виховного процесу як такого, що забезпечує цілісність взаємозв'язку між окремими його ланками (елементами) – управління, навчання, виховання, інформаційна, методична [5, с. 61–64]. Науковець зауважує що, суттєвим у дослідницькій позиції є також розгляд системного підходу у зв'язку із суспільними інституціями в суцільному освітньому середовищі. Якісною характеристикою взаємодії компонентів системи «людина – педагогічна діяльність» (професія), а отже, результатом впливу всіх механізмів освітнього середовища буде професійно підготовлений учитель.

Отже, незважаючи на те, що в теорії систем переконливо показано, що знання, отримане на основі системного підходу, володіє найбільшою силою, тим не менш, наявною є обмеженість цього підходу, особливо під час вивчення надзвичайно складних природних, біологічних і соціальних об'єктів. Вона полягає в тому, що наші знання про ці «системи» загалом на сучасному етапі є надзвичайно обмеженими, а

тому по суті досліджуються не власне системи, а їх структури. Якщо під системою розуміється все ціле з усіма об'єктами і зв'язками між ними, то під структурою – певна схема стійких елементів цього цілого. Складність наявних і чинних на певному етапі розвитку елементів і зв'язків між ними фактично нівелюється, залишається лише те, що стійко зберігається в часі або легше піддається вивченню.

Суб'єктно-діяльнісний підхід досліджує професійну мобільність із психологічних позицій як характеристику соціального функціонування людини, тобто як якість соціального суб'єкта (індивіда), яка виявляється в його діяльності. Методологічною основою цього напрямку досліджень є особистісно-діяльнісний підхід, що базується на таких фундаментальних положеннях:

- про єдність діяльності й особистості (К. Абульханова-Славська, Г. Акопов, А. Асмолов, В. Зінченко та ін.);
- про особистість як активного суб'єкта діяльності та взаємозв'язків зі світом (Л. Божович, Д. Леонтьев та ін.);
- про творчий потенціал особистості та можливості її реалізації у професійній діяльності (С. Климов, Н. Нікандров та ін.);
- про багатомірність простору розвитку особистості (С. Бондирева, В. Штейнберг та ін.)

На думку Л. Горюнової, професійна мобільність фахівця відповідно до особистісно-діялісного підходу виявляється в мотивованій і цілеспрямованій діяльності індивіда й активізується у «вузлових моментах» його професійно-життєвого шляху. Ступінь успішності діяльності залежить від реальних «стартових можливостей» фахівця і готовності з ними працювати. Ознаками професійної мобільності, з позиції окресленого підходу, є такі: здатність фахівця рефлексувати вихідний рівень свого професіоналізму, своїх можливостей, об'єктивно оцінювати ступінь змін, що відбулися у своїй особистості й діяльності, готовність фахівця до змін у життєдіяльності, ступінь активності, ефективне цілепокладання, передбачення результатів [6, с. 21].

Оскільки професійна мобільність виявляється як сукупність певних особистісних властивостей і якостей людини, вона також повинна вивчатися в педагогіці на основі особистісно орієнтованого та аксіологічного підходів, які формуються у вітчизняній освіті у процесі пошуку нової освітньої парадигми, покликаної змінити традиційну, «знаннєву» парадигму.

Особистісно орієнтований підхід, який є найбільш безпосереднім виразом гуманістичної концепції у вітчизняній освіті, в сучасних умовах є як парадигмою становлення людини в демократичному суспільстві і визначає головний стратегічний напрямок розвитку системи освіти.

Як зазначає Е. Зеєр, «з усією певністю можна констатувати, що особистісно орієнтоване навчання виникло у процесі педагогічного пошуку педагогів-новаторів, у практиці створення інноваційних навчальних закладів, варіативних навчальних планів, регіональних програм освіти» [7, с. 114]. Воно стало альтернативою традиційній когнітивній парадигмі освіти, в рамках якої мета навчання відображає соціальне замовлення на якість знань, умінь і навичок. Відповідно до цього вся організація навчання орієнтована на відображення в програмах, підручниках, методиках стану наукового знання і способів його засвоєння, контроль характеру і якості виконуваних навчальних дій (розумових і практичних), а особистісні аспекти навчання, по суті, зводяться до формування пізнавальної мотивації і пізнавальних здібностей.

Тому, незважаючи на те, що в рамках когнітивно-орієнтованої парадигми

присутній особистісний аспект, він не виходить на рівень цільових установок освіти. Характеризуючи особистісно орієнтований підхід до професійної підготовки майбутніх фахівців у контексті дослідження формування професійної мобільності спеціалістів технічного профілю засобами іноземної мови, Л. Меркулова зазначає що, особистісно орієнтований підхід впливає як на постановку цілей навчання іноземних мов, так і на постановку цілей формування компонентів професійної мобільності [8, с. 230].

Науковець підкреслює, що відповідно до особистісно орієнтованого підходу варто розрізняти рівні навченості: загальноосвітній і більш поглиблений – профільний, орієнтований на обрану професію. Особистісно орієнтований підхід передбачає гнучкість у визначенні цілей, з урахуванням індивідуальних особливостей та особистісних інтересів студентів, передбачаючи залучення учня до процесу визначення мети, вибір індивідуальної траєкторії навчання (вибір елективних курсів, профілю).

Стосовно змісту навчання особистісно орієнтований підхід, на думку автора, виявляється в таких основних напрямках:

- компонентний склад змісту навчання спрямований на діяльну компоненту, розвиток досвіду творчої діяльності й ціннісні орієнтації;

- націленість на розвиток учнів, у тому числі інтелектуальний, вимагає проблемної подачі матеріалу, що має знаходити відображення в підручниках – основних «носіях» змісту навчання;

- під час відбору змісту важливо передбачити такі матеріали, які апелюють до особистого досвіду студентів, їх почуттям і емоціям, спонукають їх до порівнянь і зіставлень, висловом власної думки, що стимулює розвиток критичного мислення, ціннісних орієнтацій.

Водночас Л. Меркулова зауважує, що ефективна підготовка сучасного фахівця можлива за умов дотримання низки психолого-педагогічних умов, що дозволяють реалізувати індивідуалізацію навчально-виховного процесу:

- розгляд активності студентів у якості основи задля вияву і розвитку важливих для майбутньої професійної діяльності індивідуальних особливостей і схильностей;

- забезпечення дидактичних засобів прояву і розвитку активності студентів на теоретичних і практичних заняттях (включення в ігрову, творчу діяльність тощо);

- підготовка викладачів до індивідуальної роботи зі студентами [8, с. 233].

У процесі реалізації особистісно орієнтованого підходу в навчанні, вихованні та формуванні компонентів професійної мобільності важливе місце займають взаємовідносини між суб'єктами освітнього процесу. В своїй роботі В. М'ясищев показав, що соціально-психологічні характеристики людей відрізняються один від одного ступенем усвідомлення своїх відносин до різних сторін дійсності, а також глибиною і правильністю розуміння причин, які ці відносини викликають. У одних з них це тенденція бачити ці причини тільки в самих собі, в інших – переважно в оточуючих, у третіх – в збігу обставин [9, с. 152].

Варто зауважити, що за особистісно орієнтованого підходу враховуються індивідуальні відмінності у ставленні студентів до навчальної та майбутньої професійної діяльності, які виражаються у вибірковому ставленні до тих чи інших навчальних предметів, неоднаковому ставленні до різних видів навчальної діяльності (самостійна робота, практичні та лабораторні заняття).

Досліджуючи підготовку професійно мобільних педагогів, Б. Ігошев зазначав, що методологічно особистісно орієнтована освіта засновується на визнанні у якості системоутворювального чинника особистості учня: його потреб, мотивів, цілей,

здібностей, активності, інтелекту та інших індивідуально-психологічних особливостей. Це утворення передбачає, що у процесі навчання максимально враховуються статево-вікові, індивідуально-психологічні та статусні особливості учнів. Облік здійснюється через зміст освіти, варіативність освітніх програм, технології навчання, організацію навчально-просторового середовища. Принципово змінюється взаємодія учнів і педагогів – вони стають суб'єктами процесу навчання, а діяльність учіння, пізнавальна діяльність, стає в системі «учитель-учень» провідною [10, с. 95].

Водночас гуманістично орієнтована освіта досить складно піддається інструменталізації, зокрема, технологізації та стандартизації, що в умовах сучасного суспільства суттєво обмежує можливості її практичної реалізації. Ця проблема пов'язана з тим, що, як справедливо зазначає Т. Дубовицька, «гуманістичне навчання становить не якийсь метод, а сукупність цінностей, особливу педагогічну філософію, нерозривно пов'язану з особистісним способом буття людини» [11, с. 285]. Оскільки головним результатом такої освіти повинні стати не знання, уміння і навички, якими оволодіває учень, а його особистість, необхідно в чітких параметрах визначити, яка особистість може забезпечити прогресивний розвиток суспільства і що для цього може зробити суспільство, а це надзвичайно важке завдання.

Проте особистісно орієнтований підхід здійснює значний вплив на розвиток освіти, зумовлюючи пошук способів і шляхів позитивного, формуючого впливу у процесі освіти на особистість учня, забезпечення умов для його розвитку. У професійній освіті він реалізується, перш за все, як орієнтація на професійний розвиток учня, формування певних особистісно-професійних якостей і застосовується поряд із такими методологічними підходами, як системний, суб'єктний тощо.

Отже, міждисциплінарний характер професійної мобільності, як соціального феномену, що виявляє вплив на розвиток як суспільства в цілому, так і його різних галузей, зумовлює необхідність застосування у процесі його дослідження різних підходів, які поєднують методологію різних наук. Тільки такий цілісний, комплексний підхід дозволить уникнути односторонності в розумінні професійної мобільності як науково-педагогічного феномену.

Подальшим етапом нашого дослідження є вивчення й аналіз змісту професійної підготовки майбутніх учителів технологій у контексті формування їхньої професійної мобільності.

Література

1. **Философский энциклопедический словарь** / 2-е изд. – М. : Сов. энциклопедия, 1989. – 815 с.
2. **Афанасьев В. Г.** Моделирование как метод исследования социальных систем / В. Г. Афанасьев // Системные исследования. – М., 1982. – С. 26–46.
3. **Гершунский Б. С.** Философия образования для XXI века. (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций) / Б. С. Гершунский. – М. : Изд-во «Совершенство», 1998. – 608 с.
4. **Методологические проблемы развития педагогической науки** / под ред. П. П. Атугова, М. Н. Скаткина, Я. С. Турбовского. – М. : Педагогика, 1985. – 240 с.
5. **Пріма Р. М.** Формування професійної мобільності майбутнього вчителя: методологічні підходи / Р. М. Пріма // Збірник наукових праць. – 2011. – С. 61–65.
6. **Горюнова Л. В.** Профессиональная мобильность специалиста как проблема развивающегося образования России: автореф. дис. на соискание ученой степени д-ра пед. наук / Л. В. Горюнова. – Ростов н/Д, 2006. – 44 с.
7. **Зеер Э. Ф.** Становление личностно-ориентированного образования / Э. Ф. Зеер // Образование и наука: известия Уральского научно-образовательного центра РАО. – 1999. – № 1. – С. 112–122.
8. **Меркулова Л. П.** Формирование профессиональной

мобильности специалистов технического профиля средствами иностранного языка: дис. ... д-ра. пед. наук: 13.00.08 / Л. П. Меркулова. – Самара, 2008. – 454 с.

9. Мясичев В. Н. Проблема отношений человека и ее место в психологии / В. Н. Мясичев // Вопросы психологии. – 1967. – № 5. – С. 142–154.

10. Игошев Б. М. Системно-интегративная организация подготовки профессионально мобильных педагогов: дис. ... д-ра. пед. наук: 13.00.08 / Б. М. Игошев. – М., 2008. – 394 с.

11. Дубовицкая Т. Д. Гуманистическая теория и практика образования / Т. Д. Дубовицкая // Педагогическая наука и ее методология в контексте современности: сб. науч. ст. – М., 2001. – С. 281–286.

УДК 378.637

Валерія Шаранда

ФОРМУВАННЯ МОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У ВНЗ I-II РІВНЯ АКРЕДИТАЦІЇ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ

Шаранда В. Є. Формування мовної компетентності майбутніх учителів початкових класів у ВНЗ I-II рівня акредитації у процесі фахової підготовки.

Статтю присвячено дослідженню педагогічних засад формування мовної компетентності майбутніх учителів початкових класів у ВНЗ I–II рівнів акредитації у процесі фахової підготовки. Авторка аналізує теоретичні основи формування, рівні розвитку і зміст мовної компетентності майбутніх учителів, а також представляє методику формування мовної компетентності майбутніх учителів початкових класів у процесі фахової підготовки.

Ключові слова: мовна компетентність, майбутні вчителі, фахова підготовка, педагогічні засади.

Шаранда В. Е. Формирование языковой компетентности будущих учителей начальных классов в ВУЗе I–II уровня аккредитации в процессе профессиональной подготовки.

Статья посвящена исследованию педагогических основ формирования языковой компетентности будущих учителей начальных классов в вузах I–II уровней аккредитации в процессе профессиональной подготовки. Автор анализирует теоретические основы формирования, уровни развития и содержание языковой компетентности будущих учителей, а также представляет методику формирования языковой компетентности будущих учителей начальных классов в процессе профессиональной подготовки.

Ключевые слова: языковая компетентность, будущие учителя, профессиональная подготовка, педагогические основы.

Sharanda V. Ye. Forming primary school teachers' linguistic competence at higher schools of the first and second level of accreditation in the process of professional training.

The article is devoted to the pedagogical fundamentals of forming primary school teachers' linguistic competence at higher schools of the first and second level of accreditation in the process of professional training. The author analyzes the concept of linguistic competence, the theoretical fundamentals of its formation, and the levels of its development. The author also presents the technique of forming primary school teachers' linguistic competence in the process of professional training.

Key words: linguistic competence, future teachers, professional training, pedagogical fundamentals.

Державне будівництво в Україні, національне відродження неможливі без розвитку володіння українською мовою, яка Конституцією України утверджена як державна і є засобом міжнаціонального спілкування. Ось чому державною політикою у сфері вищої освіти виокремлене питання про вивчення української мови у вищих навчальних закладах як одне з найважливіших.

Теоретичною основою дослідження стали праці психологів та психолінгвістів про мовленнєву діяльність та механізми мовлення (Л. Виготський, І. Зимня, О. Леонт'єв, Л. Щерба), провідні ідеї дидактив щодо комунікативно-діяльнісного підходу до навчання мови (О. Біляєв, М. Вашуленко, І. Гудзик, О. Дудников, В. Мельничайко та ін.) та лінгвістів з питань функціонування морфологічних категорій (О. Безпояско, О. Бондарко, М. Жовтобрюх, А. Загнітко, В. Русанівський та ін.), досягнення в галузі функціональної практичної стилістики (А. Коваль, М. Кожина, Л. Мацько, М. Пентилок, М. Стельмахович та ін.), дидактичні положення щодо організації навчального процесу у вищій школі (А. Алексюк, С. Архангельський, Ю. Бабанський, В. Вергасов та ін.).

Завданням вищої школи України є не лише підготовка спеціалістів відповідного профілю, а й формування особистості громадянина, свідомого учасника державотворчих процесів. Національна свідомість українського народу, його відданість українській ідеї була й залишається важливим фактором відродження й розбудови української держави. Відповідно до цього навчально-виховний процес у вищих закладах повинен бути спрямований на пізнання своїх коренів, історії, мови, традицій, культури, що сприятиме передусім формуванню вмінь українського мовлення на засадах громадянської свідомості й активності.

Мета статті: визначити й обґрунтувати педагогічні умови формування мовної компетентності майбутніх учителів початкових класів у ВНЗ I–II рівнів акредитації у процесі фахової підготовки.

Відповідно до мети дослідження визначено основні *завдання*:

- дослідити теоретичні основи формування мовної компетентності та розкрити її зміст;
- проаналізувати рівень сформованості мовної компетентності майбутніх учителів початкових класів у процесі фахової підготовки;
- охарактеризувати навчальний заклад як об'єкт та базу дослідження;
- визначити й обґрунтувати педагогічні умови формування мовної компетентності та розробити методику формування мовної компетентності майбутніх учителів початкових класів у процесі фахової підготовки.

Об'єкт дослідження – фахова підготовка майбутніх учителів початкових класів у ВНЗ I–II рівнів акредитації.

Предмет дослідження – педагогічні умови формування мовної компетентності майбутніх вчителів початкових класів у ВНЗ I–II рівнів акредитації в процесі фахової підготовки.

У дослідженні використовувалися такі методи: а) теоретичні: аналіз психолого-педагогічної, науково-методичної, лінгвістичної літератури з проблематики досліджуваної теми; встановлення рівнів і розроблення критеріїв сформованості мовної і мовленнєвої компетенції; б) емпіричні: анкетування; тестування; аналіз навчально-методичної документації.

Практичне значення дослідження полягає в тому, що розроблена методика організації роботи творчої групи, спрямованої на формування мовної компетентності майбутніх педагогів.

Наприкінці ХХ ст. почали відбуватися докорінні зміни в парадигмі й методології освіти. Стара парадигма, що відображала інтереси і сутність індустріального суспільства, детермінованого пізнання й однозначності оцінок, поступово замінюється методологією інформаційного суспільства, плюралістичного пізнання та ймовірнісної оцінки.

Знання, вміння та навички, що їх молодь нині набуває та виробляє у процесі навчання, є дуже важливими. Водночас актуальним стає поняття компетентності майбутнього фахівця, що, на думку багатьох зарубіжних експертів, визначається багатьма чинниками.

Поняття «компетентісна освіта» виникло у США в процесі вивчення досвіду роботи видатних учителів. Нині, незважаючи на деякі розбіжності в підходах, фахівці визначають три основних компоненти в компетентній освіті: формування знань, умінь і цінностей особистості.

Діяльність людини, зокрема засвоєння будь-яких знань, умінь і навичок, складається з конкретних дій, що виконуються людиною. Якщо сфера життя, у якій людина відчуває себе здатною до ефективного функціонування (тобто компетентною) є достатньо широкою, йдеться про так звані ключові, чи життєві компетентності. Якщо ж компетентність поширюється на вузьку сферу, наприклад, у межах певної наукової дисципліни, то можна говорити про предметну чи галузеву компетентність.

Отже, під компетентністю людини педагоги розуміють у певний спосіб структуровані (організовані) набори знань, умінь, навичок і стосунків, які набуваються у процесі навчання.

Нині готовність українських педагогів до впровадження компетентісного підходу в систему освіти є не тільки декларованою, а й реальною.

Більшість українських педагогів погодилася з тлумаченням основних понять компетентісного підходу. Під поняттям «компетентісний підхід» розуміють спрямованість освітнього процесу на формування і розвиток ключових і предметних компетентностей особистості. Результатом такого процесу буде формування загальної компетентності людини, що є сукупністю ключових компетентностей, інтегрованою характеристикою особистості. Така характеристика має бути сформована у процесі навчання і містити знання, вміння, досвід діяльності й поведінкові моделі особистості.

Компетентісний підхід є ключовим методологічним інструментом реалізації цілей Болонського процесу та за своєю сутністю є студентоцентричним.

Одним із шляхів визначення змісту освіти й узгодження його з сучасними потребами, інтеграцією до європейського та світового освітніх просторів є орієнтація навчальних програм на набуття ключових компетентностей та на створення ефективних механізмів їх запровадження.

Аналіз науково-теоретичної літератури дає можливість зробити висновки.

Під поняттям «компетентісний підхід» розуміють спрямованість освітнього процесу на формування і розвиток ключових і предметних компетентностей особистості.

Компетентісний підхід в освіті пов'язаний з особистісно зорієнтованим та діяльнісним підходами до навчання оскільки стосується особистості учня.

Найголовніша специфіка компетентісного підходу полягає в тому, що засвоюються не «готові знання», що передає викладач, а прослідковуються умови походження цього знання. Б. Ельконін наголошує на тому, що конкретних знань з певної спеціальності нині недостатньо, і вони виконують підпорядковану роль [4, с. 15].

Компетентнісний підхід є основою кардинальних змін, орієнтирів та завдань сучасної системи вищої освіти. У ньому відображається зміст освіти, який не ґрунтується на компоненті ЗУН (знань, умінь та навичок), а передбачає виконання важливих ключових функцій, які стосуються різних сфер.

Будь-яка професійна діяльність потребує певних мовнокомунікативних умінь. Професійні мовнокомунікативні вміння особистості визначають її мовленнєву поведінку. Професійна комунікативна компетенція передбачає насамперед наявність професійних знань, а також загальної гуманітарної культури людини, її вміння орієнтуватися в навколишньому світі, вмінь і навичок спілкування. Тобто вона формується на основі комунікативної компетенції.

Комунікативна компетентність – сукупність знань про спілкування в різноманітних умовах і з різними комунікантами, а також умінь їх ефективного застосування в конкретному спілкуванні в ролі адресанта і адресата.

Комунікативна компетентність визначається комунікативними інтенціями (комунікативними намірами адресата); дотриманням комунікативних стратегій, що дають змогу досягти необхідного результату комунікації; знанням особистості співбесідника; зворотним зв'язком в комунікації, що передбачає врахування психологічних особливостей адресата, його соціальних ролей; умінням долати психологічні «фільтри», розбивати психологічні «щити»; умінням володіти навичками декодування «мови тіла» співбесідника; чіткою орієнтацією і підтриманням самого процесу спілкування; контролем власної мовленнєвої поведінки.

Важливим складником комунікативної компетентності є мовна компетентність, яка визначається як знання учасниками комунікації норм і правил сучасної літературної мови і вміле використання їх у продукуванні висловлювань.

Мовна компетентність передбачає наявність мовленнєвих умінь, що визначають мовленнєву поведінку. Мовленнєві вміння охоплюють уміння говорити, слухати, читати і писати.

Важливим чинником, що впливає на становлення і розвиток професійної мовної компетентності та сприяє самореалізації фахівця, є креативність особистості. Креативні якості індивіда стійкі і забезпечують творчий стиль його мовленнєвої поведінки, продуктивність та унікальність способів і результатів діяльності, а також готовність до творчих конструктивних перетворень у різних сферах життєдіяльності. Ці якості формуються у процесі всього розвитку особистості шляхом неперервного вдосконалення творчих навичок.

Отже, формування комунікативної компетентності передбачає:

- глибокі професійні знання й оволодіння понятійно-категоріальним апаратом певної професійної сфери та відповідною системою термінів;
- досконале володіння сучасною українською літературною мовою;
- уміле професійне використання мовних стилів і жанрів відповідно до місця, часу, обставин, статусно-рольових характеристик партнера;
- знання етикетних мовних формул і вміння ними користуватися;
- уміння працювати з різними типами текстів;
- орієнтування в потоці різноманітної та різнотипної інформації українською мовою на різних каналах їх передавання;
- уміння знаходити, вибирати, сприймати, аналізувати та використовувати інформацію профільного спрямування;
- володіння інтерактивним спілкуванням, характерною ознакою якого є необхідність миттєвої відповідної реакції на повідомлення чи інформацію;

– уміння оцінювати комунікативну ситуацію швидко і на високому професійному рівні приймати рішення та планувати комунікативні дії.

Професійна мовна компетентність є показником сформованості системи професійних знань, комунікативних умінь і навичок, ціннісних орієнтацій, загальної гуманітарної культури, інтегральних показників культури мовлення, необхідних для якісної професійної діяльності.

Проблема формування мовної компетентності майбутніх педагогів не вичерпується результатом виконаної роботи. дослідження сприятиме розв'язанню проблеми наступності у формуванні мовленнєвих умінь і навичок між школою та вищим навчальним закладом в умовах відсутності україномовного середовища; подальшого вдосконалення різних видів мовленнєвої діяльності студентів під час вивчення українською мовою інших дисциплін.

Література

1. Байденко В. М. Концептуальная модель государственных образовательных компетентностей / В. М. Байденко. – М. : Просвещение, 2004. – 85 с. **2. Богуш А. М.** Мовленнєва компетенція дошкільника як лінгводидактична проблема / А. М. Богуш, П. І. Білоусенко, І. Григоренко // Розвиток творчих здібностей дітей засобами мовлення: збірник наукових праць. – К., Запоріжжя, 1998. – С. 5–15. **3. Гез Н. И.** Формирование коммуникативной компетенции как объекта зарубежных методических исследований / Н. И. Гез // Иностранные языки в школе. – 2001. – № 2. – С. 17–24. **4. Эльконин Б. Д.** Понятие компетентности с позиции развивающего обучения / Б. Д. Эльконин // Современные подходы к компетентностно-ориентированному образованию. – Красноярск, 2002. – 102 с. **5. Лозова В. І.** Формування педагогічної компетентності викладачів вищих навчальних закладів / В. І. Лозова // Педагогічна підготовка викладачів вищих навчальних закладів: Матеріали міжвуз. наук.-практ. конфер. – Харків : ОВС, 2002. – С. 38. **6. Овчарук О.** Компетентності як ключ до оновлення змісту освіти / О. Овчарук // Стратегія реформування освіти в Україні. – К., 2003. – 115 с.

УДК 37.037

Вікторія Яковлева

ЯКІСНА ОСВІТА ЯК ПОКАЗНИК СТАНУ ГОТОВНОСТІ ПЕДАГОГІВ ДО ФОРМУВАННЯ ЖИТТЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ

Яковлева В. А. Якісна освіта як показник стану готовності педагогів до формування життєвої компетентності учнів

У статті визначені причини не сформованості життєвої компетентності учнів, проаналізовано рівень готовності випускників педагогічних ВНЗ до вирішення професійних завдань (зокрема, формування життєвої компетентності учнів), теоретично обґрунтовано зміст поняття «готовність педагога щодо формування життєвої компетентності учнів».

Ключові слова: освіта, якість освіти, життєва компетентність, готовність до професійної діяльності.

Яковлева В. А. Качественное образование как показатель состояния готовности педагогов к формированию жизненной компетентности учащихся.

В статье определены причины не сформированности жизненной компетентности учащихся, проанализирован уровень готовности выпускников педагогических вузов к решению профессиональных задач (в частности, формирование жизненной

компетентности учащихся), теоретически обосновано содержание понятия «готовность педагога к формированию жизненной компетентности учащихся».

Ключевые слова: образование, качество образования, жизненная компетентность, готовность к профессиональной деятельности.

Yakovleva V. A. Qualitative education as an indicator of teachers' readiness to form learners' life competency.

The article defines the reasons why learners' life competency has not been formed. The author analyzes the level of graduates' readiness to solve professional tasks (in particular, the formation of learners' life competency) and theoretically substantiates the meaning of the concept "teacher' readiness to form learners' life competency".

Key words: education, quality of education, life competency, readiness to professional activities.

Прийняття Національної доктрини розвитку освіти вимагає істотної модернізації педагогічного процесу в навчально-виховних закладах різних типів. Особливо актуальним нині є виявлення причин несформованості життєвої компетентності у молоді – важливого чинника соціалізації особистості та реалізації особистісно орієнтованого підходу до навчання і виховання, пошуку шляхів подолання суперечностей між особистістю і педагогічним впливом. Зростає потреба в нових концепціях структурування змісту педагогічних знань, методики й технології освітнього процесу, орієнтованого на особистість та забезпечення умов соціального становлення.

Розв'язання названих проблем багато в чому залежить від якості підготовки вчителя, рівня його професіоналізму і майстерності. Аналіз ситуації справ у педагогічній практиці та рівня готовності випускників педагогічних ВНЗ до розв'язання професійних завдань (зокрема формування життєвої компетентності учнів) свідчить про те, що якість їх підготовки ще не відповідає світовим стандартам. Причини цього слід убачати не тільки у змісті і характері викладання, але й у якості педагогічної освіти.

Освіта є одним із чинників соціалізації особистості. Її соціальний аспект полягає в передаванні підростаючому поколінню знань, досвіду практичної діяльності, підготовці до свідомого вибору професії. Вона покликана формувати в молоді готовність до творчої, професійної діяльності і життя в суспільстві за законами моральності. Освіта працює на майбутнє, зумовлюючи якості кожної людини (його знання і вміння, світоглядні та поведінкові пріоритети), економічний, моральний, духовний потенціал суспільства. Соціальний характер освітнього процесу забезпечує якісну освіту, результат якого – фахівець з розвиненим інтелектом, сформованою культурою мови, готовий до самостійних і відповідальних дій і вчинків.

Системність і безперервність вивчення діяльності педагога вказують на необхідність багатоаспектного діагностування, залучаючи різні сторони педагогічної діяльності, професійно й соціально значущі якості особистості. Готовність учителів до формування життєвої компетентності учнів загальноосвітніх навчальних закладів складається із вивчення, порівняння, аналізу, інтерпретації досліджуваного матеріалу, і це – лише перший етап процедури передбачення. З ним органічно пов'язаний наступний – прогнозування розвитку подій і майбутніх наслідків у тих чи тих умовах. Педагогічний діагноз – надає вчителю оперативну і надійну інформацію про взаємозв'язок причин, які з них у певний момент небезпечні, а які – ефективні.

Теоретичний аналіз досліджень проблеми професійної готовності свідчить про те, що ця категорія має різноманітні психолого-педагогічні інтерпретації й

розглядається як: стан підготовленості; специфічний стан; сукупність моральних, психологічних та професійних якостей [2; 4; 5].

Теоретичний аналіз різноманітних напрямів дозволяє виокремити принципово значущі положення й констатувати певну єдність поглядів щодо проблеми професійної готовності:

– готовність як психічний стан не протиставляють готовності як якості особистості, оскільки вона в тому чи іншому випадку є психологічною передумовою ефективної діяльності;

– готовність як психологічний стан особистості – це внутрішня налаштованість на певну поведінку під час виконання навчальних та трудових завдань, настановлення на активні та цілеспрямовані дії під час навчання і в процесі роботи [2].

Готовність до професійної діяльності розглядається на функціональному, особистісно-діяльнісному, особистісному рівнях. На функціональному рівні готовність розглядається як тимчасова готовність та працездатність, передстартова активізація пізнавальних функцій). На особистісно-діяльнісному рівні готовність розглядається як цілісне виявлення усіх сторін особистості, що надає змогу виконувати свої функції.

Дослідники В. Аршавський, М. Дьяченко, Л. Кандибович, В. Ротенберг пов'язують готовність із психо-емоційним станом. Так, В. Аршавський, В. Ротенберг зазначають, що тривалі фрустрації та глибокі психічні хвилювання вбивають творчі елементи діяльності. Дослідники зазначають, що таких ситуацій можливо уникнути або звести їх до мінімуму, якщо людина буде озброєна прийомами саморегуляції, тим більше, що пошукова активність підвищує стійкість організму до впливу шкідливих чинників. Тому ауторегулятивні параметри особистості характеризують зміст психологічної готовності як один з найбільш значущих [1, с. 120].

На особистісному рівні генералізована особистісна готовність розглядається як виявлення індивідуально-особистісних якостей, що зумовлено характером майбутньої діяльності. Особистісний підхід до вивчення готовності щодо різних видів діяльності простежується в дослідженнях М. Дьяченка, Л. Кандибовича, К. Платонова та інших.

Мета статті: розглянути сутність поняття «готовність до професійної діяльності» педагогів та проаналізувати вплив якості освіти на стан їх готовності до формування життєвої компетентності учнів середніх загальноосвітніх навчальних закладів.

На підставі аналізу наукових доробок робимо висновок, що готовність учителів до формування життєвої компетентності учнів загальноосвітніх навчальних закладів розуміється нами як стан учителя, що володіє системою знань з педагогічної діагностики, умінь і навичок, сформованих професійних здібностей, а також відповідних професійних якостей особистості педагога і може успішно здійснювати професійно-педагогічну діяльність.

У нашому дослідженні готовність педагогів до формування життєвої компетентності учнів загальноосвітніх навчальних закладів визначається як складне особистісне утворення, що забезпечує результативність професійної діяльності вчителя.

З метою визначення рівня готовності педагогів до формування життєвої компетентності учнів, нами, перш за все було теоретично обґрунтовано зміст поняття «готовність педагога до формування життєвої компетентності учнів», яку ми розглядали в контексті більш широкої категорії «готовність особистості до професійної діяльності» (професійна готовність). Ця категорія є об'єктом постійної уваги психолого-педагогічної науки. У психології вона визначається як: стійка

характеристика особистості, яка є результатом підготовленості до діяльності; психічний стан; цілісний функціональний стан психіки [4; 5; 6]. Поняття «готовність» до виконання будь-якої діяльності, незважаючи на його широку розповсюдженість, має неоднозначну психолого-педагогічну інтерпретацію.

Одним із теоретичних підходів щодо вивчення готовності є трактування її як підготовленості у безпосередньому зв'язку з формуванням та вдосконаленням психічних процесів, станів особистості, що є необхідними для успішного виконання діяльності.

На думку В. Крутецького, готовність є синтез властивостей особистості, що означає її придатність до діяльності. До них дослідник відносить: активне позитивне ставлення до діяльності, схильність займатися нею, що перетворюється на пристрасне захоплення; низка характерологічних рис і стійкі інтелектуальні почуття; наявність під час діяльності сприятливих для її виконання психічних станів; певний запас знань, умінь і навичок у відповідній галузі; означені психологічні особливості в сенсорній та розумовій сферах, що відповідають вимогам цієї діяльності [5].

Дослідник О. Лішин розглядає готовність як налаштованість, актуалізацію та пристосування можливостей особистості для успішних дій у цей момент; внутрішню налаштованість особистості на певну поведінку у процесі виконання навчальних і трудових завдань, настанов на активні цілеспрямовані дії. «Готовність до того чи іншого виду діяльності – це цілеспрямоване вираження особистості, що включає її переконання, погляди, відносини, мотиви, почуття, волю та інтелектуальні якості, знання, уміння, навички, настановлення, налаштованість на певну поведінку» [6, с. 4].

Цінними вважаємо думки Я. Коломінського, який стверджує, що тільки в деяких випадках стан настановленість і стан готовності збігаються. Зазвичай, готовність – більш складне структурне утворення [4, с. 18]. Дослідник стверджує, що на стан готовності впливають конкретні умови, у яких здійснюється діяльність. До числа зовнішніх та внутрішніх умов він відносить такі: зміст завдань, їх важкість, новизну, творчий характер; обставини діяльності, приклад поведінки оточуючих; особливості стимулювання дій та результатів; оцінку вірогідності його досягнення; самооцінку власної підготовленості; попередні нервово-психічні стани; стан здоров'я та фізичне самопочуття; особистий досвід, мобілізація сил на розв'язання завдань більшої важкості; уміння контролювати і регулювати рівень свого стану готовності; уміння самоналаштовуватися, створювати оптимальні внутрішні умови щодо майбутньої діяльності [4, с. 18–19].

Аналіз наукової літератури дозволяє стверджувати, що поняття «готовність до педагогічної діяльності» не має єдиного тлумачення. Однак, можна констатувати певну єдність поглядів сутності цього поняття:

– готовність – складне структурне утворення, у центрі якого перебуває усвідомлення педагогічної праці як головного сенсу життя;

– готовність до педагогічної діяльності передбачає сумлінне та відповідальне ставлення до педагогічної діяльності; прагнення виконувати її з позиції творчого підходу; сформованість стійких мотивів професійної діяльності; наявність професійних знань, умінь і навичок [2, с. 96–98].

У контексті цього визначення готовність педагогів до формування життєвої компетентності учнів розуміється нами як частковий вияв готовності до самостійної педагогічної діяльності, як цілісне особистісне утворення.

Згідно з провідними ідеями теорії діяльності, виокремлення структури готовності педагогів до формування життєвої компетентності учнів, Л. Канішевська розглядає у єдності чотирьох взаємопов'язаних структурних компонентів:

– ціннісно-мотиваційного, заснованого на стійкій спрямованості щодо організації процесу формування життєвої компетентності як актуального аспекту професійної діяльності, прагненні виконувати цю діяльність на високому рівні, спроможності забезпечити продуктивний розвиток вихованця школи-інтернату й закласти основи для власного професійного та особистісного зростання;

– когнітивного, який об'єднує сукупність знань педагога щодо його ролі у розвитку та саморозвитку особистості, яка формується в умовах позасімейного виховання, знання про сутність життєвої компетентності та специфіку її формування у випускників загальноосвітніх закладів;

– діяльнісно-технологічного, який передбачає володіння формами і методами формування життєвої компетентності учнів;

– рефлексивного, який пов'язаний з аналізом процесу формування життєвої компетентності учнів; свого ставлення до даної сфери професійної діяльності, характеру та рівня її виконання [3, с. 141–142].

Отже, подана структура готовності педагога до формування життєвої компетентності учнів загальноосвітніх навчальних закладів була взята нами за основу у ході проведення дослідно-експериментальної роботи.

Показниками готовності педагога до організації формування життєвої компетентності учнів загальноосвітніх закладів було визначено:

– емоційно-позитивну мотивацію щодо формування життєвої компетентності учнів; прагнення ефективно реалізувати її;

– знання про сутність життєвої компетентності та специфіку її формування в учнів;

– володіння відповідними формами і методами виховання;

– рефлексивну позицію, яка пов'язана з адекватним оцінюванням себе як педагога, здатного формувати життєву компетентність у процесі його розвитку та саморозвитку тощо.

Література

- 1. Аршавский И. А.** Физиологические механизмы и закономерности индивидуального развития / Илья Аркадьевич Аршавский. – М. : Наука, 1982. – 270 с.
- 2. Дьяченко М. И.** Готовность к деятельности в напряженных ситуациях / М. И. Дьяченко, А. А. Деркач, Л. А. Кандыбович, В. А. Пономаренко. – Минск : Изд-во «Университетское», 1985. – 206 с.
- 3. Канішевська Л. В.** Організаційно-методична підготовка педагогів до виховання соціальної зрілості старшокласників шкіл-інтернатів / Л. В. Канішевська // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : [зб. наук. праць]. – Ін-т проблем виховання АПН України, Київ : ТОВ «Імекс-ЛТД», 2008. – Вип. 11. – 450 с. – С. 134–143.
- 4. Коломинский Я. Л.** Возрастная и педагогическая социальная психология в свете проблем воспитания / Я. Л. Коломинский // Прикладные проблемы социальной психологии. – М. : Наука, 1983. – С. 255–269.
- 5. Крутецкий В. А.** Основы педагогической психологии. / Вадим Андреевич Крутецкий. – М. : Просвещение, 1972. – 255 с.
- 6. Лишин О. В.** Педагогическая психология воспитания: учебное пособие [для школьных психологов] / [под ред. Д.Й. Фельдштейна] / Олег Всеволодович Лишин. – М. : Институт практической психологии, 1997. – 256 с.

ЕТАПИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАГІСТРА ТЕХНОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ

Ящук С. М. Етапи формування професійно-педагогічної компетентності магістра технологічної освіти у процесі фахової підготовки.

У статті розкрито зміст етапів формування професійно-педагогічної компетентності викладача загальнотехнічних дисциплін та методики навчання технологій, обґрунтовано процеси її формування і результати.

Ключові слова: магістр, технологічна освіта, викладач загальнотехнічних дисциплін і методики навчання технологій, професійно-педагогічна компетентність.

Ящук С. Н. Этапы формирования профессионально-педагогической компетентности магистра технологического образования в процессе профессиональной подготовки.

В статье раскрывается содержание этапов формирования профессионально-педагогической компетентности преподавателя общетехнических дисциплин и методики обучения технологий, обоснованы ее формирования процессы и результаты.

Ключевые слова: магистр, технологическое образование, преподаватель общетехнических дисциплин и методики обучения технологий, профессионально-педагогическая компетентность.

Yashchuk S. M. The stages of forming technology master's professional and pedagogical competency in the process of professional preparation.

The article deals with the stages of forming technology teacher's professional and pedagogical competency and technique of teaching technologies. The author substantiates the processes of its formation and the results.

Key words: master, technological education, technology and technology technique teacher, professional and pedagogical competency.

Система вищої освіти в Україні на сучасному етапі має виходити із загальнолюдських цінностей, демократичних норм, що передбачає реалізацію фахової підготовки майбутнього спеціаліста на основі особистісно зорієнтованого підходу. За цих умов сучасна система вищої освіти виражає її гуманістичні тенденції і характеризуються переходом від традиційних форм освіти до навчання впродовж життя.

Найбільш ефективною умовою підготовки викладача загальнотехнічних дисциплін та методики навчання технологій, як показує практика, є система навчання, процес якої охоплює особистість педагога протягом усього її професійного та соціально-активного життя: від елементарного ознайомлення з технікою та технологією до сучасної технологічної культури через набуття психолого-педагогічної, загальнотехнічної та спеціальної освіти, що забезпечує розвиток рефлексивних здібностей, творчих можливостей, удосконалення професійно-педагогічної майстерності.

Аналіз літературних джерел дає підстави свідчити, що, незважаючи на певну увагу до проблеми формування компетентностей фахівця та наявність результатів дослідження окремих її аспектів, питання формування професійно-педагогічної

компетентності майбутніх викладачів загальнотехнічних дисциплін та методики навчання технологій є недостатньо вивченими в теорії та практиці професійної освіти, зокрема чітко не визначені етапи формування цієї компетентності. Тому дослідження в цьому напрямі є нагальним та потребує ґрунтового вивчення.

Під час наукового пошуку з'ясовано, що у процесі професійної підготовки сучасного магістра технологічної освіти до роботи у вищому навчальному закладі формується його професійно-педагогічна компетентність.

У сучасних педагогічних дослідженнях В. Андрушенка, І. Беха, Р. Гуревича, І. Зязюна, І. Козловської, Н. Нічкало, О. Сухомлинської та ін. розглядаються й аналізуються особливості компетентності майбутнього вчителя як особистісного феномену та його складників. Аналіз наукових праць педагогів свідчить, що поняття «професійна компетентність» визначають як «єдність теоретичної готовності педагогічно мислити та практичної готовності педагогічно діяти». Ю. Койнова під професійною компетентністю розуміє «індивідуально-інтегральну якісну характеристику суб'єкта діяльності, цілісний стан та готовність особистості до її здійснення».

Мета статті: обґрунтувати етапи формування професійно-педагогічної компетентності майбутнього викладача загальнотехнічних дисциплін та методики навчання технологій і визначити можливості їх реалізації у процесі професійної підготовки.

Відмова від стереотипів, здатність до інновацій, інтерес до всього нового, але при цьому критичне осмислення запропонованого, вміння підібрати найбільш ефективну для розв'язання педагогічної задачі технологію – все це є складником, що формує професійно-педагогічну компетентність майбутнього магістра технологічної освіти. Оптимальними умовами для формування компетентності педагога, на нашу думку, є: введення майбутніх магістрів у розвивальні ситуації та активне навчально-інформаційне середовище; розкріпачення магістрів у процесі спілкування в індивідуальній формі та в колективі; психокорекція поведінки; набуття нового педагогічного особистісного досвіду; самоаналіз і самооцінка своєї діяльності, критичне ставлення та корекція тощо.

Аналіз педагогічної практики, розроблення та впровадження у навчально-виховний процес магістратури форм і методів, педагогічних умов, які сприяють ефективному формуванню особистості педагога в галузі техніки та технологій, зумовили необхідність визначення та обґрунтування основних етапів формування професійно-педагогічної компетентності, що є необхідним компонентом професіоналізму майбутнього викладача, який формується у процесі його професійного навчання.

На нашу думку, процес формування професійно-педагогічної компетентності багато в чому залежить від рівня розвитку, освіченості, цілісності особистості здобувача, налаштованої на розкриття як власних, так і дитячих життєвих функцій.

В узагальненій моделі навчання доцільно виокремити чотири стадії, що характеризують процес професійного навчання, починаючи від стадії первинного ознайомлення з новим матеріалом (професійними знаннями, концепціями, навичками тощо) і закінчуючи стадією сформованої професійно-педагогічної компетентності [1].

Перша стадія – «неусвідомлювана» некомпетентність: поки у людини немає необхідних для успішного здійснення професійної діяльності знань, умінь, навичок, вона не знає про їх відсутність або взагалі про можливість існування. Перша стадія характеризується такою професійною самооцінкою суб'єкта: «Я не знаю, що я не знаю». Тут акцент робиться на нерозумінні людиною того, чого (тобто яких знань,

умінь, навиків) їй бракує.

Звідси витікає, що в конструктивному своєму розвитку перша стадія вже містить елементи усвідомлення браку знань, умінь, навичок. Коли особистість усвідомлює відсутність знань, умінь, навичок, необхідних для певної професійної діяльності, спостерігається друга стадія.

Друга стадія – усвідомлювана некомпетентність: особистість усвідомлює, що їй не вистачає необхідних професійних знань, умінь, навичок. На цій стадії можливі два результати:

а) конструктивний, як форма вияву особистісної і професійної активності;

б) деструктивний, як форма професійної та соціальної пасивності. Конструктивний шлях означає, що усвідомлення людиною своєї професійної некомпетентності сприяє підвищенню мотивації на здобуття професійних знань, умінь, навичок, яких їй не вистачає.

Деструктивний результат може привести до виникнення невпевненості в своїх силах, психологічного дискомфорту, підвищеної тривожності тощо, протидіючих подальшому професійному навчанню. Для другої стадії характерна така професійна рефлексія суб'єкта: «Я знаю, що я не знаю».

Третя стадія – усвідомлювана компетентність: людина знає, що входить в структуру і складає зміст, її професійних знань, умінь і навичок, вона здатна їх ефективно застосовувати.

Для третьої стадії характерна професійна самооцінка суб'єкта в такій формі: «Я знаю, що я знаю».

Четверта стадія – «неусвідомлювана» компетентність: професійні навички повністю інтегровані, консолідовані з поведінкою; професіоналізм стає властивістю людини. «Неусвідомлювана» компетентність характеризується майстерністю, виконанням багатьох дій на рівні високоавтоматизованих навиків та інтуїції. Людина часто не може пояснити, чому в певній конкретній ситуації вона виконала саме ці дії, що привели до ефективного результату. Проте саме на даному етапі найбільш велика небезпека професійної деформації.

На певних етапах професіоналізації фіксуються деякі періоди і перехідні точки професійного зростання, розглядаючи підвищення рівня професійної компетентності, можна проспостерігати його динаміку.

Як зазначає І. Белонозька, починаючи освоювати нову навичку (рівень свідомої некомпетентності), людина буде певні очікування; отримуючи нові професійні знання і навички, пов'язуючи отримані знання зі своїм досвідом, вона свідомо формує нові уміння або вдосконалює наявні, формуєчи ефективніші стратегії поведінки, які, у свою чергу, порівнює з очікуванням [1].

Якщо очікування виправдовуються, то стимульовані емоційним підйомом нові стратегії активно використовуються у професійному та інших контекстах. За відсутності сприятливого професійного («повчального») середовища або можливостей активного використання отриманих знань і навичок, виникає регресія. Людині здається, що новим способом результат досягається набагато повільніше, або з меншою ефективністю.

Бар'єр подолання – це критичний період регресу, що характеризується рівнем свідомої некомпетентності, тому що на цьому етапі у людини часто опускаються руки, а вірогідність здатися велика. У цей період люди часто втрачають упевненість в надійності способів і своїх силах: вони повертаються до старої стратегії, первинної компетенції, що дає хоч якийсь результат, не намагаючись просунутися далі. Хтось починає шукати альтернативи, які, можливо, будуть помилковими, або взагалі

перестає займатися своїм професійним розвитком.

Коли людина методом проб і помилок досягає первинної стабільності професійних навичок, добиваючись успіху раз у раз, у неї виробляється певна стратегія, що незмінно приводить до професійного результату, і, відповідно, відточується майстерність. Особистість відчуває радість від успіху, тому що її очікування збулися. Зрозуміло, нова стратегія часто зумовлює новий рівень несвідомої компетентності. Усвідомлення результатів дає можливість інтегрувати знання і навички, отримані в результаті професійної діяльності. Як наслідок на новому, вищому, системнішому рівні виробляються додаткові ефективні стратегії професійної діяльності, що ваблять швидке професійне зростання фахівця, різко підвищують рівень його майстерності [1].

Отже, розглянутий підхід створює можливість аналізу фіксації конкретного етапу професійної компетенції фахівця, виявлення точок «вказаного маршруту» суб'єкта професійної діяльності (індивідуального або колективного) і прогнозування майбутнього.

Кількість періодів професійного розвитку людини в зрілому віці залежить, насамперед, від її активності, діяльнісної динаміки, різноманіття і змісту нових форм професійної діяльності, які вона сама породжує та до яких долучається в ході професіоналізації.

Розглянемо далі, які процеси і результати супроводжують формування професійної компетентності в ході формування професійно-педагогічної компетентності.

Входження у професію на етапі професійного навчання у вищому навчальному закладі припускає:

- усвідомлення студентом суті діяльності професіонала;
- забезпечення науково-технічної бази спеціальних знань з предмета засобами технологій навчально-виховного та освітнього процесів;
- професійну адаптацію молодих фахівців у трудовій діяльності;
- формування індивідуального стилю діяльності і професійної майстерності;
- розвиток рис професійної зрілості і компетентності, наприклад, умінь професійного самоаналізу, узагальнення особистого досвіду і досвіду своїх колег, діагностики й експертизи у процесі агестації.

Формування професійної компетентності в майбутніх молодих фахівців змінюється під впливом динаміки професійних і життєвих цінностей, мотивації до навчання, розвитком нового вигляду навчальних закладів, розширення спектру підготовки і технологій освіти. В цілому гуманітаризація професійної освіти виявила й активізувала гнучкість професійних намірів, мобільність інтересів, спостерігається складніша структура мотивів професійної самопідготовки. Сучасна ситуація на ринку праці багато в чому згладжує проблему жорсткості професійного вибору.

Педагогічний процес має широкі і різноманітні можливості формування професійної компетентності магістранта. Наведемо перелік можливостей навчально-виховного й освітнього процесів вищого навчального закладу щодо формування професійно-педагогічної компетентності майбутніх магістрів технологічної освіти:

- наявність основних навчальних курсів;
- включення спеціальних дисциплін для оволодіння теоретичними основами входження в професію з усвідомленням значущості єдності загальної і професійної освіти;
- використання навчальних та виробничих практик для набуття досвіду

професійної діяльності методом професійних проб; професійно значущих імітаційних та професійних ситуацій у системі лабораторно-практичних занять, педагогічних технологій заняття індивідуальним стилем майбутнього професіонала;

– орієнтація магістра на самопізнання особливостей і можливостей своєї особистості відповідно до вимог професії, зацікавленість в саморозвитку професійно необхідних якостей;

– прагнення до різнобічного розвитку задля можливої перспективної самореалізації в ситуаціях професійної діяльності;

– усвідомлення необхідності актуалізації професійно значущих якостей особистості у процесі навчання за профілем факультету.

Навчально-виховний процес вищого педагогічного навчального закладу під час підготовки фахівця з технологічної освіти, здатний, використовуючи потенційні можливості розв'язання завдань і формування професійно-педагогічної компетентності фахівця, забезпечити ефективні педагогічні умови, які спрямовані на «відповідність» навчально-виховного процесу вищого навчального закладу основним характеристикам майбутньої професійної діяльності викладача загальнотехнічних дисциплін та методики навчання технологій.

Отже, формування професійно-педагогічної компетентності є процесом успішного засвоєння професії, виникнення інтегративної особистісної якості, що дозволяє майбутньому магістрові бути готовим до розв'язання професійних завдань, усвідомлюючи соціальну відповідальність за наслідки їх вирішення та вибудовування сприятливої особистісної перспективи.

Література

- 1. Белоновская И. Д.** Формирование профессиональной компетентности специалиста: региональный опыт: монография [Текст] / И. Д. Белоновская. – Л. : ИРПО, 2005. – 351 с.
- 2. Коваль В. О.** Професійна індивідуальність майбутнього вчителя української мови / В. О. Коваль // Вісник Черкаського університету: Серія Педагогічні науки. – Черкаси, 2009. – Випуск 157. – С. 86–90.
- 3. Подласый И. П.** Педагогика. Новый курс : учебник для студентов пед. вузов : в 2 кн.] / Иван Павлович Подласый. – М. : ВЛАДОС, 1999. – Кн. 1: Общие основы. Процесс обучения. – 576 с.

РОЗДІЛ 2
ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧНІ ПРОБЛЕМИ ПЕДАГОГІКИ
ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ

УДК 378. 12

Ольга Беляк

ЗМІСТ ЛЕКСИЧНОЇ РОБОТИ З УЧНЯМИ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У
СПЕЦІАЛЬНІЙ ШКОЛІ

Беляк О. М. Зміст лексичної роботи з учнями початкових класів у спеціальній школі.

У статті пропонується зміст роботи з учнями початкових класів. Здійснено відповідно до мети аналіз нормативних документів, у яких наголошується на необхідності постійної лексичної роботи. Визначено етапи, напрями лексичної роботи в початкових класах спеціальної школи, а також розроблено комплекс вправ задля уточнення і збагачення словника молодшого школяра.

Ключові слова: лексична робота, етапи і напрями лексичної роботи, лексичні вправи.

Беляк О. Н. Содержание лексической работы с учениками начальных классов в специальной школе.

В статье предлагается содержание работы с учащимися начальных классов. Осуществлено в соответствии с целью анализ нормативных документов, в которых подчеркивается необходимость постоянной лексической работы. Кроме того, определены этапы, направления лексической работы в начальных классах специальной школы, а также разработан комплекс упражнений с целью уточнения и обогащения словаря младшего школьника.

Ключевые слова: лексическая работа, этапы и направления лексической работы, лексические упражнения.

Belyak O. M. The contents of vocabulary work with primary school's pupils at special schools

The paper presents contents of work with primary school's pupils at special schools. According to the purpose, the author makes the analysis of normative documents, which emphasize the need for constant vocabulary work. In addition, the author defines the stages and directions of vocabulary work at primary special schools and develops a set of exercises to specify and enrich the vocabulary of junior schoolchildren.

Key words: vocabulary work, stages and directions of vocabulary work, vocabulary exercises.

Актуальність теми дослідження зумовлена зростанням останнім часом кількості дітей молодшого шкільного віку, які мають тяжкі порушення мовлення. У змісті мовної освіти проекту Концепції мовної освіти в Україні (2011 р.) зазначається, що зміст навчання мов має бути різноплановим і відображати три взаємопов'язані складники – мовні і мовленнєві знання, практичні вміння й навички, цінності. Відповідно до цього у змісті належить якнайповніше висвітлити: функціональну систему мовлення, представлену мовленнєвою діяльністю у єдності чотирьох складників; аспект культури мовлення, що охоплює його нормативність (дотримання правил усного й писемного мовлення), адекватність (точність висловлення думок,

почуттів, волевиявленнь), естетичність (оптимальний темп і гучність мовлення, тембр і інтонація, тональність), лексичне багатство, різноманітність синтаксичних конструкцій, образність), поліфункціональність (застосування мови в усіх її аспектах у будь-якій галузі суспільного життя) [2].

Мета статті – з'ясувати зміст лексичної роботи з учнями початкових класів у спеціальній школі, визначити етапи й напрями лексичної роботи.

Видатний педагог К. Ушинський наголошував на необхідності формування вмій у дітей користуватися мовними засобами задля побудови власного мовлення: «У дітей запас слів і форм рідної мови зазвичай не малий, але вони не вміють користуватися цим запасом, і ось ця навичка відшукувати швидко й точно в пам'яті потрібну форму є однією з найважливіших умов розвитку дару слова. Учитель має дати дітям цю навичку, водночас збагачуючи поступово розумовий запас, розвивати в дітях чуття мови, яке вгадує, що форма не та, яка потрібна» [6].

У Державному стандарті початкової загальної освіти для дітей з особливими освітніми потребами (2013 р.) одними із основних напрямків корекційно-розвивальної роботи визначено: розвиток зорового або слухового сприймання, мовлення, пізнавальної діяльності, психофізичний, соціально-комунікативний розвиток дітей з особливими потребами, формування в них навичок просторового, соціально-побутового орієнтування тощо; розвиток навичок саморегуляції та саморозвитку дітей шляхом взаємодії з довкіллям з урахуванням наявних знань, умій і навичок комунікативної діяльності і творчості [3].

У навчальній програмі для підготовчого, 1–4 класів спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для дітей з тяжкими порушення мовлення (2014 р.) зазначається, що метою цього навчального предмету є формування ключової комунікативної компетентності молодшого школяра, яка виявляється у здатності успішно користуватися мовою (всіма видами мовленнєвої діяльності) у процесі спілкування, пізнання навколишнього світу, розв'язання життєво важливих завдань, а також успішна самореалізація особистості з урахуванням індивідуальних мовленнєвих та пізнавальних можливостей, корекція порушень мовленнєвого розвитку. Крім того, одним із корекційно-розвиткових завдань предмету «Українська мова» є корекція лексичної сторони мовлення на основі розширення словникового запасу, уточнення та диференціації лексичних значень слів, формування різних рівнів лексичних узагальнень, що виражає слово, та лексичної системності [4].

Слід зауважити, що саме мовна змістова лінія безпосередньо має на меті розвиток лексичних умій через спрямованість на засвоєння школярами із ТПМ знань про мову, мовні вміння, розробляється з урахуванням того, що в початковому курсі формування в учнів знань про мову, вмій виконувати певні види мовного аналізу є пропедевтичним.

Так, сучасні науковці, з-поміж яких О. Ахманова, М. Баранов, П. Білоусенко, А. Богуш, Д. Ганич, З. Гирич, Б. Головін, Н. Голуб, М. Вашуленко, Л. Кожуховська, Т. Коршун, М. Кочерган, Л. Кутенко, Т. Ладижевська, Т. Лановик, Т. Левченко, Н. Луцян, І. Луценко, М. Мацько, І. Непомняща, М. Пентилюк, І. Олійник, Ю. Руденко, В. Русанівський, К. Струніна, О. Тараненко, В. Тихоша, Л. Щерба та інші наголошували на необхідності лексичної роботи.

Проблему, яка стосується лексичної роботи дітей з вадами мовлення, вивчали такі науковці, як: А. Винокур, М. Гріншпуна, А. Зикєєв, А. Олефір, Г. Каше, С. Конопляста, Р. Левіна, О. Мастюкова, О. Ревуцька, М. Савченко, Н. Серебрякова, Є. Соботович, І. Чередніченко та інші.

Отже, вивчення української мови молодшими школярами з тяжкими

порушеннями мовлення передбачає пропедевтичну роботу з формування такої одиниці мовної одиниці, як слово у його лексичному значенні. Основна увага вчителя має приділятися саме практичному аспекту – роботі над значенням слова і кількісному нарощуванню словникового запасу учнів, збагаченню їхнього мовлення різними граматичними формами, розвитку вміння користуватись мовними засобами відповідно до норм літературної мови (орфоепічних, лексичних, граматичних); умінню аналізувати, оцінювати власну мовленнєву творчість, прагнути її удосконалення.

Уже в 1 класі розпочинається робота над словом. У цей період потрібно розвивати в учнів з тяжкими порушеннями мовлення: уміння сприймати невеликі за обсягом тексти, слідкувати за розвитком думки у тексті, визначати його головну думку, основні події, дійових осіб (персонажів); орієнтування в усних та письмових висловлюваннях (практично); навички виділення речень на слух та з письмового тексту; уміння визначати межі речення у письмовому тексті та правильно оформлювати речення під час письма; навички побудови простих непоширених та поширених речень з опорою та без опори на наочність, запитання, побудова відповідних графічних схем; навички правильно використовувати розділові знаки, що позначають кінець речення (крапок, знак питання, знак оклику); узагальнене лексичне значення слів. В учнів також мають бути сформувані вміння інтонаційно правильно оформлювати речення різні за метою висловлення; практичні вміння визначати синтаксичне значення слів у реченні з опорою на запитання та самостійно ставити запитання до різних членів речення; навички синтаксичних трансформацій речення (розширення, звуження, відновлення деформованого речення) [4].

Так, у 2 класі на відміну від 1 класу в учнів необхідно збагачувати й активізувати словник іменників, дієслів, прикметників, уточнення та диференціювання значення названих слів, формувати вміння добирати слова назви предметів, дій, ознак за лексико-граматичним значенням та за питаннями хто?, що?, що робить?, що зробити?, що робив?, що буде робити?, який?, яка?, яке?, які?; класифікувати названі слова за запитаннями, ставити питання до таких слів, групувати такі слова за певними семантичними групами. Крім того, важливо формувати вміння добирати слова, протилежні за значенням до заданого, вміння добирати синоніми до заданого слова у реченні чи словосполученні або ізольованого слова; розрізняти прийменник як окреме слово, до якого не ставлять питання і яке служить для зв'язку слів у реченні; пов'язувати слова в реченні за допомогою прийменників (практично) [4].

Отже, у 3 класі завдання спеціальної школи формувати в учнів розуміння значення полісемічних слів, що належать до різних частин мови у різних контекстах; уміння порівнювати значення полісемічних слів у різних контекстах. Так, учитель має розвивати навички використання полісемічних слів у власному мовленні: складати словосполучення та речення із заданими полісемічними словами; формувати вміння диференціювати значення слів омонімів у словосполученнях та реченнях, самостійно будувати речення та словосполучення з такими словами; розвивати вміння добирати антоніми та синоніми до заданих слів, складати з ними речення (словосполучення), використовувати синоніми й антоніми для увиразнення мовлення, уникнення повторів слів у текстах; формувати розуміння фразеологічних виразів за контекстом, ситуацією, шляхом пояснення їхнього значення; стимулювати самостійне використання учнями фразеологізмів у власному мовленні; виховання в учнів поваги до мови та мовних норм; стимулювання дотримання мовних норм та мовленнєвого етикету учнями у власному мовленні; розвиток контролю (самоконтролю) учнів за власним мовленням та мовленням педагога, однокласників [4].

У 4 класі в учнів необхідно формувати й узагальнювати знання про морфемну будову слова. Учень повинен орієнтуватися в будові слова, розрізняти форми одного і того ж слова та спільнокореневих слів. Учитель має розвивати спостереження за значенням слів, що відповідають на питання різних частин мови, розпізнавання та розрізнення таких слів у мові за різними ознаками; розвивати вміння групувати різні частини мови, встановлювати граматичний зв'язок між ними; розвивати орфографічної пильності до написання слів у правильній граматичній формі; збагачувати словник учнів новими словами, які використовуються під час вивчення шкільних дисциплін, наведені у рекомендованій для читання літературі, стимулювати учнів до з'ясування значень нових слів, самостійно (з опорою на контекст чи ситуацію), за допомогою дорослих [4].

Так, указані програми розкривають етапи вивчення лексики учнями початкової школи: підготовчий (знайомство зі словом, виділення лексичних одиниць з мовлення), спеціальний (формування лексичних понять, вироблення вмінь і навичок вживання лексичних одиниць у мовленні), аспектний (закріплення знань з лексикології, удосконалення умінь і навичок).

О. Олефір визначає напрями лексичної роботи на уроках читання: збагачення активного словника дітей шляхом засвоєння значень нових слів і нових значень знайомих слів, що раніше були невідомі учням; уточнення їхнього словника, поглиблення розуміння значення вже відомих слів, з'ясування відтінків значення синонімів, антонімів, багатозначних слів; активізація словника, тобто використання якомога більшої кількості слів у мовленні кожного учня, введення слів у речення, засвоєння сполучуваності слів з іншими словами, використання їх у конкретному тексті; вилучення нелітературних слів, які вживаються іноді молодшими школярами, виправлення помилок у наголошуванні та вимові слів [5].

Пропонуємо напрями лексичної роботи: проведення лексичного аналізу текстів; тлумачення значення слів, виконання завдань з наведеними словами.

Окрім того, слід зауважити, що вся лексична робота у спеціальних школах, де навчаються діти з тяжкими порушеннями мовлення має бути спрямована на те, щоб формувати, збагачувати словниковий запас, а також постійно здійснювати його корекцію й активізацію.

З цією метою було розроблено комплекс вправ, види яких запропонував М. Вашуленко: за дидактичною метою; за характером розумових операцій; за ступенем самостійності у виконанні, за формою виконання [1]:

1) Вправи для роботи над лексичним матеріалом, в основі яких лежить дидактична мета і які спрямовані на розуміння учнями значення слова і вживання слів у власному мовленні:

А) Виписати сполучення слів з іменниками *сонечко* і *Сонечка* та пояснити значення.

Задивилось сонечко	Чисті черевички,
На маленьку Сонечку	У косичках стрічки.
Сонечка умита,	Усміхнулось сонечко
Сонечка одіта,	До малої Сонечки.

Грицько Бойко

Б) Відгадати загадку, пояснити, які предмети названі словами-відгадками.

Він – тварина норовлива:
Хвіст, копита, пишна грива...
Сани й віз возити може
І у полі допоможе.

Наталія Гуркіна

В) Пояснити значення слова *шпаківня*.

А ми *шпаківні* будували. І ціле літо, ціле літо
Як розпускалися садки, Вони співали нам пісні
До нас весною завітали Повиростали їхні діти,
Веселі наші співаки. Такі ж співучо голосні.

Грицько Бойко

Г) Прочитати, пояснити значення виділених слів.

Д) Скласти речення з різними значеннями багатозначного слова (хліб, журавель, груша).

Е) Скласти речення зі словосполученнями мильна бульбашка, мильна опера, мильна гора.

Є) Скласти текст, використовуючи подані антоніми.

Високий – низький, важкий – легкий, мовчазний – говіркий.

Ж) Дібрати і записати синоніми до слів видатний, урочистий, відголос.

2) За характером розумових операцій: а) аналітичні, б) синтетичні, в) на порівняння.

А) Знайти у тексті близькі за значенням слова. Поміркувати, чому автор не обмежився вживанням слова *дощ*.

От і осінь наступила, А зефір несе листочки.

Розпускає вітер крила. Бриз на березі морським

Рве листочки легковій. Заганяє всіх у дім.

Гне дерева буревій. А як сіверко задме,

Вихор крутиться з пісочком. То зима нас не мине.

Надія Красоткіна

Б) Виправити речення, уникаючи тавтологій.

Лікар професійно лікує, бешкетник весь час бешкетує, володар вправно володарює.

В) Прочитати речення, порівняти, виписати у зошит тільки правильні варіанти.

Впадати в очі, борсатися в очі; вести закон в силу – надати чинності законові; стягнути недотримку – вискати недотримку; ви маєте рацію – ви праві; винести вдячність – скласти подяку; запобігати ласки – добиватися розташування; зайти у безвихідь – зайти в тупік; на ступінь вище – на шабель вище.

3) За ступенем самостійності: а) репродуктивні, б) конструктивні, в) творчі.

А) Виписати з казки В.О. Сухомлинського «Лелека – Добре Серце» синоніми.

Б) Виписати з прислів'їв і приказок антоніми.

Багатий бідного не знає. Бери здалеку жінку; купуй зблизьку корівку. Балакає густо, а виходить пусто. Багатому щастя, а вбогому тряця. Багатство ум родить, а бідність і той, що був, губить. Багачеві прибиль, а біднякові загибель. Більше діла – менше слів. Сухий березень, теплий квітень, мокрий май – буде хліба врожай! Говорить прямо, а робить криво. Праця чоловіка годує, а лінь марнує. Бідний носить, що може, а багач, що хоче. Учений іде, а неук слідом спотикається.

В) З поданих слів скласти словосполучення.

Крило птаха – крило літака, ніс людини – ніс літака, сніг іде – судно іде – жінка іде, величний замок – металевий замок.

Г) Скласти текст-міркування з теми «Мій дій», використовуючи лексичне багатство української мови.

Отже, вказані вправи складають зміст лексичної роботи з учнями початкових класів у спеціальній школі. Вони мають виконуватися постійно, в системі, розвиваючи в учнів самостійність і збагачуючи їхнє мовлення.

Література

1. Методика навчання української мови в початковій школі: навчально-методичний посібник [для студентів вищих навчальних закладів] / за наук. ред. М. С. Васьуленка. – К. : Літера ЛТД, 2010. – 364 с.
2. Державний стандарт початкової загальної освіти для дітей з особливими освітніми потребами [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/607-2013-%D0%BF>
3. Концепція мовної освіти в Україні [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://chervonakalina.ucoz.com/load/osvita/koncepciji/koncepcija_movnoji_osviti_v_ukraji_ni/6-1-0-74.
4. Навчальні програми для підготовчого, 1–4 класів спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для дітей з тяжкими порушення мовлення / Л. І. Трофименко. – К., 2014 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.mon.gov.ua/ua/activity/education/56/693/navchalni_programi11
5. **Олефір О. І.** Напрями лексичної роботи з молодшими школярами із тяжкими порушеннями мовлення на уроках читання [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.logopedu.com.ua/article/432_Napryami_leksichnoi_roboti_z_molodshimi_shkol_yarami_iz_tyajkimi_movlennivimi_vadami_na_urokah_chitannya.
6. **Ушинський К. Д.** О первоначальном преподавании русского языка / К. Д. Ушинський // Избр. пед. соч. – М., 1954. – Т. 2. – С. 689.

УДК 371.132

Ольга Бондаренко

ЗМІСТ, ФОРМИ І МЕТОДИ ПРОФОРІЄНТАЦІЙНОЇ РОБОТИ В УМОВАХ ПРОФІЛЬНОЇ ШКОЛИ

Бондаренко О. В. Зміст, форми і методи профорієнтаційної роботи в умовах профільної школи.

У статті висвітлено зміст професійної спрямованості старшокласників, розглянуто форми й методи її формування. На основі теоретичного узагальнення й вивчення практичного стану проблеми, автором виявлено чинники, що впливають на результативність профорієнтаційної роботи в умовах профільної школи.

Ключові слова: професійна спрямованість, професійне самовизначення, профільне навчання, профільна школа, профорієнтаційна робота.

Бондаренко О. В. Содержание, формы и методы профориентационной работы в условиях профильной школы.

В статье освещено содержание профессиональной направленности старшеклассников, рассмотрены формы и методы ее формирования. На основе теоретического обобщения и изучения практического состояния проблемы, автором выявлены факторы, влияющие на результативность профориентационной работы в условиях профильной школы.

Ключевые слова: профессиональная направленность, профессиональное самоопределение, профильное обучение, профильная школа, профориентационная работа.

Bondarenko O. V. Content, forms and methods of forming professional orientation of high school students in terms of specialized schools.

In the article the content of professional orientation seniors are considered forms and methods of formation. Based on the theoretical study and practical generalization of the

problem, the author identified the factors that affect performance career-oriented work in specialized schools.

Key words: professional orientation, professional self-profile training, profile school, career-oriented work.

Нині характерною тенденцією розвитку загальноосвітньої школи є відмова від уніфікованості й одноманітності, які були традиційними для неї кілька століть [9]. Це означає, відмову від стандартизованих навчального змісту, форм і методів організації навчально-виховного процесу, й переорієнтацію на особистісно зорієнтовані, тобто такі, реалізація яких забезпечить розкриття особистісного потенціалу кожного старшокласника й формування в нього спрямованості на майбутню професію. Потенційні можливості у формуванні професійної спрямованості майбутніх старшокласників має саме профільна школа.

Аналіз наукової літератури свідчить, що окремі аспекти досліджуваної проблеми знайшли відображення в працях, присвячених профільному навчанню, яке досліджувалося у працях вітчизняних та російських науковців: Н. Аніскіної, Н. Бібік, М. Гузика, О. Савченко, Н. Шиян.

Зацікавлення в плані розв'язання обраної проблеми викликають наукові праці, присвячені психологічним особливостям професійної орієнтації учнів (Б. Ананьєв, Л. Божович, Ю. Гільбух, Г. Костюк, Л. Потапюк, К. Сазонов); соціально-педагогічним чинникам професійного самовизначення особистості (І. Назімов, В. Савченко, Г. Чередниченко).

Однак, аналіз стану досліджуваної проблеми в педагогічній теорії та практиці доводить, що існують суперечності між потребами суспільства у фахівцях з високим рівнем професіоналізму, здатних до постійного саморозвитку та самовдосконалення та несформованістю професійної спрямованості у більшості випускників загальноосвітніх шкіл; соціально-педагогічними вимогами свідомого і самостійного вибору професії і недостатньою інформованістю підростаючого покоління про складний світ професій та потреби ринку праці; об'єктивною потребою особистості у професійному самовизначенні й невідповідністю форм і методів профорієнтаційної роботи соціально-економічним вимогам суспільства.

Мета статті – розкрити зміст, форми й методи формування професійної спрямованості старшокласників в умовах профільної школи.

У науковій літературі професійна спрямованість найчастіше визначається як особистісна характеристика, яка виявляється в активному стійкому прагненні займатися певною професійною діяльністю, вдосконалюватися в ній [1; 2; 3].

Провідна роль у створенні умов для професійного самовизначення учнів належить саме профорієнтаційній роботі, яка є невід'ємним складником навчально-виховного процесу. Однак, як слушно зазначає О. Браташ, нині «учнів не орієнтують на вибір тієї або іншої спеціальності» [2]. Наслідком такої ситуації є «незбалансованість спеціальностей і відірваність знань, отриманих у ВНЗ, від потреб працедавців» [2], недотримання принципу соціальної рівноваги.

У «Концепції профільного навчання у старшій школі» зазначається, що реалізація принципу соціальної рівноваги передбачає узгодження трьох позицій: можливостей освітніх послуг, запитів ринку праці й соціальних очікувань випускників школи [4].

Науковці (О. Браташ [2], С. Мантуленко [5], Н. Побірченко [6] та ін.) стверджують, що вибір старшокласником майбутньої професії залежить від рівня організації профорієнтаційної роботи в школі, допрофільної та профільної підготовки.

До основних чинників, що утруднюють організацію профорієнтаційної роботи в школі науковці відносять: недостатність методичної літератури з означеної проблематики, домінування серед профінформаційних форм бесід і зустрічей зі спеціалістами й практично повна відсутність такої форми, як «професійні проби» [3, с. 178], недостатня адаптація змісту шкільної освіти до потреб старшокласників тощо.

Водночас, «учитель профільної школи повинен забезпечувати проектування індивідуальних освітніх траєкторій, використання проектно-дослідницьких і комунікативних методів, формування компетентностей, необхідних для продовження освіти у відповідній сфері професійної освіти» [1, с. 69].

На основі аналізу наукової літератури та вивчення педагогічного досвіду з досліджуваної проблеми, доцільно виокремити такі форми та методи формування професійної спрямованості старшокласників в умовах профільної школи:

- профінформаційні та профорієнтаційні ігри: «Барометр професій», «Угадай професію»;
- години спілкування: «Калейдоскоп професій», «Усі професії важливі, усі професії потрібні»;
- тренінгові вправи «Карта інтересів», «Зроби вибір», «Знайди свій шлях», «Мій тип професії», «Шукаю роботу / оголошення», «Професійний попит: специфіка регіону», «Рейтинг помилок», вправа-дискусія «Усвідомлений вибір професії», тощо;
- ділова гра: «Моя майбутня професія»;
- диспут: «Кар'єра чи кар'єризм?», «У пошуках ідеальної професії, або що про це думають у світі?», тощо.

Наведемо приклад тренінгових вправ, запропонованих науковцями Т. Лях, Ю. Малієнко, Н. Троценко, Т. Цюман, А. Шеламкова [8], які доцільно використовувати в школі.

Вправа «Мій герб». Протягом 15 хв. ведучий пропонує учасникам створити власний герб, до змісту якого входять ім'я, життєве кредо, хобі, здібності, таланти, захоплення, інтереси. Ведучий на ватмані презентує схему розробки герба та наголошує на тому, що герб має якнайповніше представити господаря. Лише віконце «думка друзів» заповнюватиметься через деякий час.

По закінченню роботи учасники влаштовують геральдичне зібрання, прикріплюючи власні герби на дошку.

Ведучий роздає кожному учаснику по 3 клейкі аркуші та пояснює суть наступного етапу вправи: «Ви зараз маєте можливість познайомитися з унікальними експонатами – гербами ваших однокласників. Детально розгляньте кожний з них, проаналізуйте заявлені автором герба власні чесноти. У разі, якщо автор щось важливе про себе не зазначив, то підкресліть / зазначте не вказану ним чесноту, записавши її (їх) на клейкому аркуші та прикріпивши у відповідному віконечку «Думка друзів». На цю роботу групи відводиться 10 хв. [8, с. 18].

Вправа «Ярмарок рівних можливостей». Ведучий представляє членів комісії та оголошує процедуру проведення ярмарку. Звертає увагу учасників на те, що на дошці розміщено перелік професій, з яким учасники вправи мають ознайомитися.

На наступному етапі учасники презентують свої візитки, а комісія оцінює презентації кожного учасника та висловлює свої рекомендації щодо обрання майбутньої професії [8, с. 20].

Профільне навчання, до якого перейшла останнім часом старша загальноосвітня школа, має бути спрямоване на забезпечення розгортання індивідуальної освітньої

траєкторії старшокласника, і потребує наявності цілеспрямованої, організованої системи профорієнтаційної роботи. Проте, нині вона ще має безсистемний, епізодичний, іноді формальний характер. Тому систематичне використання різноманітних форм та методів профорієнтаційної роботи має здійснюватися за спільних зусиль школи, сім'ї та ВНЗ.

Перспективу подальших досліджень убачаємо у визначенні педагогічних умов формування професійної спрямованості старшокласників.

Література

1. Адаменко О. В. Проблеми диференційованого і профільного навчання у вітчизняній педагогіці другої половини ХХ століття / О. В. Адаменко // Наук. зап. Сер. Педагогіка і психологія / Вінниц. держ. пед. ун-т ім. М. Коцюбинського. – Вінниця, 2004. – № 11. – С. 68–72. **2. Браташ О.** Проблеми і розвиток вищої гірничої освіти [Електронний ресурс] / О. Браташ. – Режим доступу: <http://ea.dgtu.donetsk.ua:8080/jspui/bitstream/123456789/7279/1> **3. Коломієць М.** Проблема підготовки класного керівника до організації профорієнтаційної роботи / М. Коломієць // Проблеми підготовки сучасного вчителя: наук.-метод. зб. – Умань, 2013. – № 7. – С. 176–182. **4.** Концепція державної системи професійної орієнтації населення [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/842-2008> **5. Мантуленко С. В.** Формування готовності майбутніх учителів географії до профільного навчання старшокласників: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Світлана Вікторівна Мантуленко. – Кривий Ріг, 2014. – 253 с. **6. Побірченко Н. А.** Організаційно-психологічні умови професійної орієнтації в загальноосвітній школі / Н. А. Побірченко, І. Б. Марченко // Проблеми сучасної психології: зб. наук. праць К-ПНУ імені Івана Огієнка, Інститут психології ім. Г. С. Костюка АПН України – 2009. – Вип. 6.– Ч. 2. – С. 175–185. **7.** Положення про професійну орієнтацію молоді, яка навчається // Інформаційний збірник Міністерства освіти України. – К. 1995. – № 15. – С. 2–7. **8.** Професія. Кар'єра. Успіх / [Авторитетноупоряд.: Лях Т. Л., Малієнко Ю. М., Троценко Н. Є., Цюман Т. П., Шеламкова А. М.]; за ред. Т. П. Цюман. – К.: Основа-Принт, 2010. – 132 с. **9.** Профільне навчання в старшій школі: шляхи розвитку: [наук.-доп. бібліогр. покажч.]. Вип.1 / АПН України. ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського; уклад.: Л. О. Пономаренко, Л. І. Ніколюк, Л. І. Самчук, І. М. Каневська [Електронний ресурс]. – К., 2004. – 163 с. – Режим доступу: <http://www.dnpb.gov.ua/datas/upload/files/320849870.pdf>

УДК 373.55.016:91

Ірина Варфоломєєва

ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНО-ВИРОБНИЧОЇ ПРАКТИКИ У КЛАСАХ ГЕОГРАФІЧНОГО ПРОФІЛЮ

Варфоломєєва І. М. Організація навчально-виробничої практики у класах географічного профілю.

У статті подано теоретичне обґрунтування проведення літньої навчальної практики з географії в умовах старшої профільної школи та методичні рекомендації з удосконалення і впровадження у практику теоретичних основ її організації у 10 класах географічного профілю.

Ключові слова: профільне навчання, навчально-виробнича практика, географічний профіль, педагогічна практика, географія.

Варфоломєєва І. М. Організація учебно-производственной практики в классах географического профиля.

В статье представлено теоретическое обоснование проведения летней учебной практики по географии в условиях старшей профильной школы и методические рекомендации по усовершенствованию и внедрению в практику теоретических основ ее организации в 10 классах географического профиля.

Ключевые слова: профильное обучение, учебно-производственная практика, географический профиль, педагогическая практика, география.

Varfolomeyeva I. M. Organization of field internsip in grades of geography specialization.

The article theoretically substantiates summer geography internship in the context of senior profession-oriented school aswell as methodical recommendations concerning improvement and put into practice theoretical bases of its organization in the 10th grade of geography specialization.

Key words: subject-oriented training, field internship, geography specialization, pedagogical practice, geography.

Старша профільна школа покликана на основі диференційованого навчання здійснювати підготовку учнів до свідомого визначення напрямку своєї професійної діяльності, оволодіння низкою предметів на поглибленому рівні, підготовку до продовження навчання у ВНЗ. У зв'язку з цим актуалізується питання добору методів, форм і засобів навчання в класах географічного профілю. Особливого значення набуває проблема організації літньої навчальної практики з географії, що є важливим складником профільного навчання.

Аналіз методичної літератури засвідчив, що питанню реалізації практичної спрямованості навчання природничо-математичних дисциплін присвячено значну кількість праць. У більшості досліджень із питань організації і проведення практик у шкільному курсі географії (І. Барінова, М. Зінкевич, С. Кобернік, В. Корнеєв, Г. Щукіна [4]) вони визначаються як важливий компонент шкільної географічної освіти. Під час її проведення учні набувають практичних умінь та навичок, використовують набуті теоретичні знання на практиці, працюють із різноманітними джерелами інформації. Більшість фахівців вважає, що літня навчальна практика може розглядатись як форма організації навчальної діяльності учнів, спрямована на застосування, поглиблення й закріплення теоретичних знань, а також на отримання нових у поєднанні з формування, розвитком і закріпленням необхідних для цього вмінь і навичок.

Згідно з листом МОН України №1/9 –97 «Про порядок проведення екскурсій і навчальної практики учнів загальноосвітніх навчальних закладів» від 07.03.2001 р. у середніх школах проводяться навчальні екскурсії та навчальна практика з базових дисциплін [5].

Мета статті полягає в теоретичному обґрунтуванні проведення літньої навчальної практики з географії в умовах старшої профільної школи та методичному удосконаленні і впровадженні у практику теоретичних основ її організації у 10 класах географічного профілю.

Теоретико-методична основа проведення навчальної практики з географії нами представлена у вигляді узагальненої *моделі* (рис 1). Наведена модель відображає зв'язки між метою, визначеними за її допомогою принципами, завданнями й етапами проведення та змістом географічної практики. Зміст навчальної практики визначає особливості управлінської діяльності вчителя, визначення видів занять методів їх проведення.

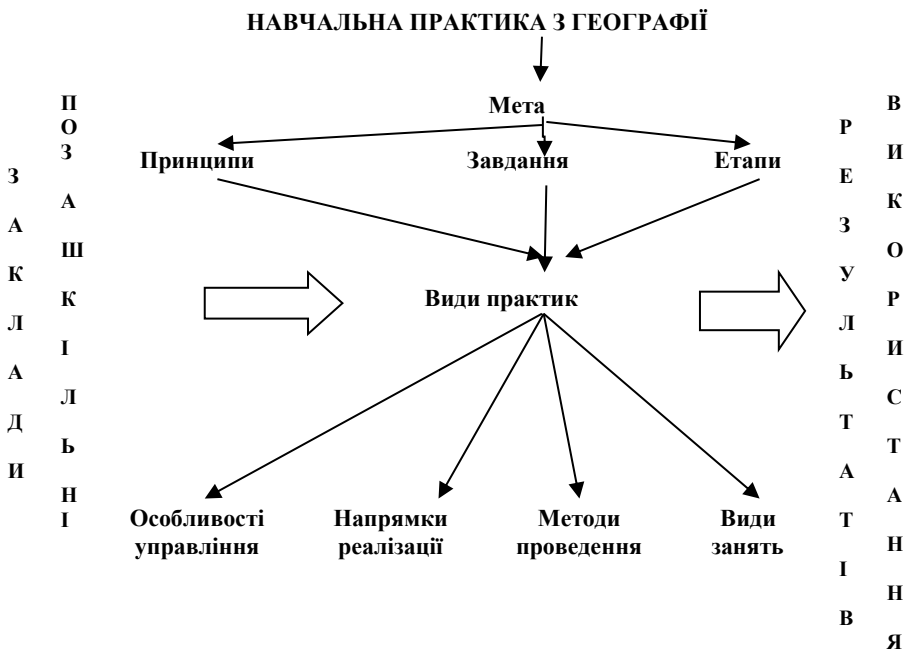


Рис. 1. Модель організації навчальної практики з географії

Головною метою проведення навчальної практики в основній та старшій школі є розвиток пізнавальної діяльності учнів, залучення їх до пошукової роботи, поглиблення та систематизацію знань, умінь учнів, усвідомлення практичної складової навчальних курсів, формування міжпредметних зв'язків тощо.

Можна виокремити принципи, відповідно до яких будується вся робота під час практики: краєзнавчий підхід, єдності теоретичних основ навчання практичної значимості отриманих знань і наявність інтересу у групи учнів і їх керівника, самостійність, ініціатива, творча активність учнів.

Головними завданнями з навчальної практики з географії є:

- формування в учнів навичок самостійної творчої діяльності з географії у позаурочний час;
- поглиблення й розширення знань, здобутих безпосередньо на уроках географії та інших природничих наук;
- розвиток пізнавальних інтересів учнів, розширення їхнього світогляду, підвищення загальної культури;
- виховання любові до рідного краю, своєї Батьківщини, бережливого ставлення до природи, всього навколишнього середовища;
- зацікавлення учнів безпосередньою участю у збереженні, відновленні та примноженні багатств Батьківщини, їх охороні та раціональному використанні;
- закладання основ фізичного та психічного здоров'я, загартовування учнів під час поєднання навчальної практики з туризмом, змаганнями з орієнтування тощо.

Дослідивши сучасні методичні рекомендації, щодо проведення навчальної практики з географії, було встановлено, що попри їх видову різноманітність, відсутня

класифікація. Тому ми запропонували власну класифікацію. Пропонуємо виокремлювати такі види навчальної географічної практики:

1. Предметно-тематичні:

- фізико-географічні (гідрологічні, метеорологічні, геоморфологічні, геологічні тощо);
- економіко-географічні (етнографічні, виробничі на промисловому чи сільськогосподарському підприємстві, ознайомлення з рекреаційними об'єктами тощо).

2. Комплексні:

- комплексні фізико-географічні та економіко-географічні;
- краєзнавчі;
- туристичні;
- екологічні тощо.

У процесі проведення практики вчителі можуть використовувати досвід і матеріальну базу позашкільних закладів освіти, станцій юних туристів, натуралістів, гуртків і секцій центрів творчості учнів. Поєднання можливості школи та закладів позашкільної освіти може мати досить значний ефект.

Години, відведені на навчальну практику, за рекомендаціями Міністерства освіти і науки, можна використовувати задля реалізації практичної частини навчальних програм предметів навчального плану, зокрема – проведення комплексних практикумів з географії, практичних занять на місцевості, конструювання приладів та обладнання кабінету географії, занять на навчально-дослідних ділянках і географічному майданчику тощо. На заняттях учні залучаються до роботи з різноманітними об'єктами: лабораторним та демонстраційним обладнанням, природними об'єктами, різноманітною навчальною та довідковою літературою, наочністю (таблиці, карти, атласи, колекції тощо), комп'ютерами, пошуковими системами (каталоги, мережа Інтернет) тощо. Це надає можливість учням використовувати набуті знання й уміння задля пошуку розв'язання проблем у змінній ситуації, бачити нові можливості застосування об'єктів, підвищити вмотивованість навчання, розвинути навички самостійної роботи. Такі види навчальної діяльності оцінюються обов'язково.

Методика проведення навчальної практики передбачає такі етапи:

1. Підготовчий, під час якого учні ознайомлюються з метою та формами проведення навчальної практики, дізнаються про місце проведення практики, отримують завдання та вимоги щодо подання результатів проведеної роботи, інструктуються з правил техніки безпеки, отримують необхідні прилади й обладнання, ознайомлюються зі способами фіксації дослідження, ведення польового щоденника.

2. Змістово-організаційний, під час якого відбувається навчальна діяльність, що передбачена планом проходження практики, учні виконують завдання працюють у групах або індивідуально.

3. Підсумковий, під час якого проводиться звітування учнів щодо проведеної роботи, оформлюються результати дослідження (виставки, газети, колекції), перевірка набутих знань і вмінь, підбиття підсумків навчальної практики.

На наш погляд, доцільно виокремити деякі особливості організації такого виду навчально-пізнавальної діяльності учнів, як навчальна практика: формування життєвих і предметних компетенцій, занятість усіх учнів, орієнтація на інтегрованість і системність знань і умінь, її комплексний характер і поєднання процедури цінування

й оцінювання.

Форми організації навчальної практики можуть бути різними залежно від її змісту, постійного чи тимчасового характеру роботи, матеріально-технічного оснащення, віку, підготовки учнів, кліматичних та інших особливостей. До них можна віднести такі види занять: курси за вибором, практикуми, комплексні заняття міжпредметного характеру, конкурси та змагання, заняття за інтерактивними методиками, презентації науково-дослідних проєктів, наукові конференції, екскурсії, експедиції.

Результати навчальної практики з географії бажано узагальнювати, щоб їх можна було використати під час проведення навчальних занять та у виховному процесі з усіма учнями школи. Ці результати оформлюються та експонуються у краєзнавчих куточках і музеях школи, кабінеті географії, використовуються в процесі підготовки дидактичних посібників.

Як уже зазначалось, ми вважаємо за необхідне виокремити дві групи навчальних практик у класах географічного профілю: предметно-тематичні і комплексні. До комплексних, на нашу думку, можна віднести практики, що мають комплексну мету, передбачають використання загальногеографічних знань і формування відповідних умінь. На нашу думку, до таких практик необхідно віднести комплексну фізико-географічну, комплексну економіко-географічну, краєзнавчу, туристичну й екологічну практики.

Розглянемо особливості проведення деяких з них. Планування діяльності учнів в період краєзнавчої практики подано у табл. 1.

Таблиця 1

Планування краєзнавчої навчальної практики

Етап навчальної практики	Тема заняття	Форма проведення	К-ть годин
1. Підготовчий	Настановча конференція		2
2. Змістово-організаційний	Виявлення взаємозв'язків окремих елементів природи в географічному ландшафті.	Дослідження природного комплексу (яр, балка, річкова долина, степ, ліс, парк)	5
	Вплив людської діяльності на процеси видозміни природного середовища.	Експедиція до антропогенного комплексу: сміттєзвалище, сад, селитебельний ландшафт	5
	Вплив людської діяльності на процеси видозміни природного середовища.	Звіти результатів експедиції	2
	Антропогенні ландшафти рідного краю	Презентації науково-дослідних проєктів	1
	Вивчення процесів видозміни рельєфу, який здійснюється на очах людини і частково під її впливом.	Наукова конференція	2
	Дослідження географії населення рідного краю.	Практикум з вирішення задач з теми «Населення»	2
	Дослідження географії власного населеного	Конкурс проєктів «Туристичними маршрутами	1

Етап навчальної практики	Тема заняття	Форма проведення	К-ть годин
	пункту.	рідного краю»	
	Дослідження географії власного населеного пункту.	Екскурсія до краєзнавчого музею	2
	Вивчення окремих виробництв.	Екскурсія до металургійного підприємства	5
	Вивчення окремих виробництв.	Екскурсія до машинобудівного підприємства	5
	Вивчення окремих виробництв.	Екскурсія до підприємства легкої промисловості	5
	Вивчення окремих виробництв.	Екскурсія до сільськогосподарського підприємства	5
	Складання фізико-географічних і економіко-географічних карт своєї місцевості.	Інтегроване заняття з інформатикою	5
3. Підсумковий	Комплексний опис географічної характеристики міста	Звітна конференція	3
Усього			50

Розглянемо кожен етап практики детальніше. Перший етап – підготовчий. Для його реалізації ми пропонуємо використати таку форму проведення, як настановча конференція. На цій конференції вчитель має повідомити учням основну мету й завдання навчальної практики, форми її проведення, а також форму звіту, який повинні надати учні після завершення навчальної практики з фізики. На цій конференції необхідно поділити учнів класу на групи по 4–5 осіб у кожній. Можна надати можливість учням самостійно обирати членів своєї групи, оскільки від комфортності під час спілкування залежить успіх їхньої спільної діяльності.

Наступний етап навчальної практики – змістово-організаційний. Це основний етап, на проведення якого відводиться значна частина часу, запланованого на практику. Під час цього етапу учні виконують завдання, які запропонував учитель. Проміжний контроль діяльності учнів можна провести у формі виставки фізичних приладів і звіту наукових груп.

Для навчальної практики ми рекомендуємо обрати такі теми: виявлення взаємозв'язків окремих елементів природи у географічному ландшафті, вплив людської діяльності на процеси видозміни природного середовища, вивчення процесів видозміни рельєфу, який здійснюється на очах людини і частково під її впливом, дослідження географії населення і населених пунктів, вивчення окремих виробництв, складання фізико-географічних і економіко-географічних карт своєї місцевості, комплексний опис географічної характеристики міста. Такий вибір обумовлено тим, що школярі вже знайомі з основними поняттями цих розділів, а використання означених тем під час практики надає їм можливість поглибити і систематизувати свої знання, переконатися в їхній практичній значущості, а також створює умови для розвитку предметної компетенції, знайомства з природними і антропогенними комплексами своєї місцевості. Важливою формою проведення

навчальної практики може бути навчально-дослідницька діяльність. Цей вид діяльності характеризується тим, що вона спрямована на виконання дослідницьких завдань, яка передбачає пошук і пояснення закономірних зв'язків та відношень експериментально спостережуваних фактів, явищ, процесів, шляхом застосування прийомів та наукових методів пізнання. У результаті такої роботи учні активно оволодівають знаннями, знайомляться з методологією географічної науки. У них відбувається розвиток дослідницьких умінь і навичок, формування пізнавальних мотивів та організаційних якостей. Приклади завдань, які можуть виконати учні: 1) визначення особливостей ґрунтового профілю, складу ґрунту; 2) визначення видового складу рослин в певному природно-територіальному комплексі; 3) спостереження за станом погоди; 4) вимірювання ширини, глибини, швидкості течії води в річці; 5) розрахунки витрати і річного стоку води в річці.

Однією з форм організації навчальної практики можуть бути екскурсії на виробництво, у природу, до краєзнавчого музею. Ми пропонуємо провести екскурсії на тему: «Міттал стіл – флагман металургійної промисловості України», «Пол Стар – спільне підприємство в легкій промисловості», «Розведення страусів – екзотичний напрям птахівництва для України». Головне завдання таких екскурсій – розширити і поглибити знання з питань: галузева структура господарства, типи підприємств, особливості технологічних процесів, фактори що впливають на розміщення, зв'язки. Проведені екскурсії сприяють оволодінню учнями умінь: планувати і проводити спостереження на виробництві; оформляти результати спостережень і дослідів у формі звіту, таблиць, схем. Такі екскурсії сприяють розвитку особистості через: формування інтелектуальних і практичних умінь, набуття досвіду пізнавальної діяльності; виховання моральних якостей учнів під час спілкування між собою. Екскурсія до музею має на меті ознайомлення з експозиціями музею: «Природа», «Історія», «Етнографія». Після закінчення екскурсії, учні готують звіт, у якому відображають відповіді на всі завдання, поставлені перед ними.

Ще один вид можливої діяльності учнів під час навчальної практики – це розв'язування задач. Цей вид діяльності сприяє удосконаленню умінь і навичок учнів розв'язувати географічні задачі, переконує учнів у наявності зв'язку між теорією і практикою.

Важливими, на нашу думку, повинні стати й інші види навчально-пізнавальної діяльності учнів: участь у наукових конференціях, захист проєктів, виготовлення електронних презентацій, використання електронних карт і космічних знімків, складання власних карт. Такі форми організації практики сприятимуть підвищенню пізнавального інтересу учнів до предмету, розвитку їхніх комунікативних здібностей, Завершальний етап навчальної практики – підсумковий. Ми пропонуємо його провести у формі підсумкової конференції, на якій школярі підводять підсумки своєї діяльності. Конференцію необхідно провести у піднесеному настрої, запросити адміністрацію школи, вчителів з інших предметів і учнів з інших класів. На конференції бажано продемонструвати виготовлені прилади, результати навчально-дослідницької діяльності, презентації проєктів.

Як бачимо, комплексна навчальна практика з географії у 10 класі географічного профілю наповнена різноманітними формами проведення, що сприяє узагальненню, систематизації, поглибленню знань школярів, а також їх зацікавленню до вивчення цієї науки.

Задля реалізації завдань загальної середньої освіти щодо посилення практичної спрямованості навчально-виховного процесу, професійно-орієнтаційної роботи з учнями, підготовки їх до активної трудової діяльності, залучення до суспільно

корисної праці можливе проведення предметно-тематичної практики у класах географічного профілю. Як уже зазначалось їх можна поділити на фізико-географічні: гідрологічні, метеорологічні, геоморфологічні, геологічні й економіко-географічні: етнографічні, виробничі на промисловому чи сільськогосподарському підприємстві, знайомство з рекреаційними об'єктами. Визначення загальної теми такої практики залежить від інтересів учнів, керівника практики, місцевими можливостями та потребами.

Особливу увагу під час їх організації, на нашу думку, необхідно приділяти використанню таких форм роботи, як краєзнавчі пошуки, робота в органах місцевого самоврядування, місцевих підприємствах та установах, відділах виконкому, науково-дослідних установах, музеях тощо. Навчальну практику такого виду може проводитись і під час навчального року.

Задля організації економіко-географічної навчально-виробничої практики можливе укладання відповідних угод із підприємствами, організаціями, установами. До читання профільних спецкурсів, проведення бесід, зустрічей, профорієнтаційної роботи можуть бути залучені спеціалісти вищих навчальних закладів та установ.

Проведене нами дослідження з теми надало змогу встановити, що навчальна практика є обов'язковими та необхідними складниками навчально-виховного процесу. Її проведення передбачає створення умов для наближення змісту навчальних предметів до реального життя, спостереження та дослідження учнями явищ природи і процесів життєдіяльності суспільства, розширення світогляду учнів, формування в них життєво необхідних компетенцій, посилення практичної і професійно-орієнтаційної спрямованості навчально-виховного процесу.

Література

1. Бібік Н. М. Проблема профільного навчання в педагогічній теорії і практиці. Профільне навчання: Теорія і практика / Н. М. Бібік // Зб. наук. праць за матеріалами методолог. Семінару АПН України. К. : Пед.преса, 2006. – С. 23–29.
2. Гільберт Т. Профільне навчання географії / Т. Гільберт – Краєзнавство. Географія. Туризм. – 2010 р. – № 46. – С. 5–6.
3. Кобернік С. Г. Методика викладання географії в школі: [навч.-метод. посіб.] / С. Г. Кобернік. – К. : Стафед-2, 2000. – С. 42–44.
4. Корнєєв В. П. Особливості вивчення географії в старшій профільній школі / В. П. Корнєєв, О. В. Корнєєв, Л. І. Круглик // Географія – 2008. – № 17–40-й внесок.
5. Лист МОН України № 1/9–97 «Про порядок проведення екскурсій і навчальної практики учнів загальноосвітніх навчальних закладів» від 07.03.2001 [Електронний ресурс].
6. Профільне навчання: теорія і практика / (П. І. Замаскіна, В. І. Кизенко, Л. А. Липова, В. В. Малишев та ін.): [під ред. Л. А. Липової]. – К. : ВВП «Компас», 2007. – 192 с.

УДК 6(07)+159.928

Лілія Крутченко

РОЛЬ ХУДОЖНЬОГО КОНСТРУЮВАННЯ В РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ УЧНІВ

Крутченко Л. В. Роль художнього конструювання в розвитку творчих здібностей учнів.

У статті розкрито психолого-педагогічні основи творчої діяльності учнів загальноосвітньої школи, а також обґрунтовано можливості використання процесу художнього конструювання як засобу в розвитку творчих здібностей учнів.

Ключові слова: творча діяльність, художнє конструювання, здібності, творчі

здібності учнів, художньо-конструкторська діяльність.

Крутченко Л. В. Роль художественного конструирования в развитии творческих способностей учеников.

В статье раскрыты психолого-педагогические основы творческой деятельности учащихся общеобразовательной школы, а также обусловлены возможности использования процесса художественного конструирования как средства в развитии творческих способностей учеников.

Ключевые слова: творческая деятельность, художественное конструирование, способности, творческие способности учащихся, художественно-конструкторская деятельность.

Krutchenko L. V. The role of styling design in developing students' creativity.

The article reveals psychological and pedagogical bases of secondary school students' creative activity as well as stipulates possibilities for using the process of styling design as a means of developing students' creativity.

Key words: creative activity, styling design, abilities, students' creativity, art and design activities.

Науково-технічний прогрес нині охоплює всі галузі суспільно-виробничої діяльності людини, висуваючи нові вимоги перед підготовкою фахівців та змінами у змісті навчальних дисциплін у вищих, професійно-технічних навчальних закладах та загальноосвітніх школах. Неабиякою є роль художньо-конструкторських здібностей у процесі адаптації до нових умов, оскільки їх наявність необхідна фахівцям будь-якого виробництва.

Наявність значної кількості наукових досліджень (О. Гервас, Н. Знамеровської, Р. Лешука, А. Пригодій, В. Харитонові) проведених на базі загальноосвітніх шкіл і професійно-технічних училищ, надають змогу зробити висновок про наявність необхідності залучення учнів до художньо-конструкторської діяльності. Ця необхідність виникає у зв'язку з тим, що об'єкти, які виготовляються учнями у процесі навчання, вимагають художньо-конструкторського підходу, оскільки вони мають бути не лише зручними, але й естетично прийнятними зовні та корисними. Це у свою чергу підвищить конкурентоспроможність виробів, що виготовляються.

Нагальною для школи є проблема переходу від знанневого підходу в навчанні, до розвитку творчих здібностей, тобто визначальною вже є не знаннева база, а творчість особистості, здатність її до саморозвитку. Як зазначено в Концепції середньої школи домінантним є розвиток учня а не його навченість. Про що свідчать головні завдання, які ставить перед собою загальноосвітня школа: формування в учнів бажання й уміння вчитися, виховання потреби і здатності до навчання упродовж усього життя, вироблення умінь практичного і творчого застосування здобутих знань [5]. Ця ж проблема продовжує розв'язуватись і нині, що надає нам підстави бути впевненими в доцільності і затребуваності нашого дослідження.

Саме умовах художньо-конструкторської діяльності створюється середовище, що сприяє розкриттю творчого потенціалу особистості, формуються уміння діяти в нестандартних ситуаціях, безпосередньо на практиці учні можуть застосувати знання з різних галузей наук. Все це надає підстави вважати, що процес художнього конструювання на уроках трудового навчання суттєво впливає на реалізацію одного з основних завдань сучасної освіти: «формування освіченої людини з інноваційним типом мислення, здатної до творчої перетворювальної діяльності в усіх галузях

людського життя, глибоко морального, компетентного, креативно ініціативного, патріотично налаштованого громадянина України» [5].

Розвиток є індивідуальним процесом і пов'язаний насамперед із залученням учнів до творчості. Розвиток, як поняття, є незворотним спрямованим процесом із закономірними змінами, в результаті яких виникає новий якісний стан об'єкта.

Умови творчості (художньо-конструкторської діяльності), на наш погляд, є ідеальними для формування (виникнення) якісних змін особистості учня, його індивідуального і творчого розвитку. Учені розглядають різні шляхи розвитку творчості та її мотиви. Одним із перших, хто розглядав витoki творчості, був психолог З. Фрейд [11], оскільки протягом тривалого часу людство не могло пояснити причин, які спонукають до творчості, мотивів, якими керуються творці. Чому саме здійснюється творчість? Що пробуджує в людському мозку жагу до такої діяльності? Чому навіть у злиднях, не отримуючи ані найменшої нагороди за свою працю велика когорта справжніх митців продовжувала творити? Саме задаючись такими запитаннями, видатний психолог дійшов висновку, що основним мотивом творчої діяльності є прагнення людини реалізувати свої фантазії, особливо, якщо людина увійшла у конфлікт із зовнішнім світом. Саме через вияв творчості і відбувається реалізація цих фантазій, що становлять творчість? Для декого вона є певною підсвідомою діяльністю що обмежує реальний світ, котрий пригнічує контакт суб'єктів з зовнішнім світом, проте, не руйнує одностороннього контакту із тим же довкіллям. Одним із сильних мотивів творчості може бути прагнення людини до гармонії, встановлення взаємозв'язків між об'єктами середовища. У педагогіці ж важливо, якщо дитина народжена із задатками до відчуття гармонії, перетворити ці задатки у здібності. Після такого перетворення за певних обставин дитина обов'язково зможе творити.

Розглядаючи поняття творчості, розуміємо, що у наш час вона є категорією не одної, а цілого ряду наук: психології, педагогіки, філософії та ін. У філософському словнику наведено таке визначення творчості: «Творчість – процес людської діяльності, що створює якісно нові матеріальні й духовні цінності» [10]. Аналізоване визначення переконує в тому, що розвиток науки, техніки, освіти, мистецтва й інших галузей знань можливий лише завдяки творчій діяльності людини. Тобто прогрес можливий лише завдяки творчості. Творчість, як «мисленнєву і практичну діяльність, результатом якої є створення оригінальних, неповторних цінностей, встановлення нових фактів, властивостей, закономірностей, а також методів дослідження і перетворення матеріального світу та духовної культури...».

За визначенням М. Амосова, творчість – це створення нових моделей та втілення їх через ФА (функціональну активність) у матеріальні речі або матеріальні моделі – книги, малюнки і тощо [1].

Перед тим як розглядати творчі здібності учнів у процесі навчання, необхідно розкрити важливі психологічні особливості творчого процесу. Відомо, що основними критеріями, які характеризують творчий процес, є новизна, здогадка, випадковість відкриття. Ці критерії надають творчому процесу дещо некерованого характеру та відчуття непізнаності. Проте все це відносно. Якщо взяти з позиції вчителя, який є організатором творчого процесу учнів, організовуючи їх творчу діяльність, творчий процес для нього є об'єктивно закономірним, пізнаним і керованим, бо для поставлених ним педагогічних цілей у творчості є лише об'єктивна або суб'єктивна новизна. Наприклад: створення учителем творчої проблеми, розв'язати яку можна за допомогою наявних знань із предметів шкільної програми.

Здібність – це складна властивість людини, її внутрішня можливість відповідати

вимогам, які ставить перед нею діяльність. Здібність спирається на низку інших властивостей, до яких належать життєвий досвід людини, здобуті нею знання, вміння та навички. Кожна здібність – до малювання, музики, техніки, науки – синтетична властивість людини, яка охоплює цілу низку загальних і часткових властивостей у певному їх поєднанні.

Здібності – це такі психологічні особливості людини, від яких залежить успішність набуття знань, умінь, навичок, але які самі до наявності цих знань, умінь і навичок не зводяться.

Незважаючи на те, що психологія заперечує тотожність здібностей і таких важливих компонентів діяльності, як знання, вміння і навички, все ж підкреслює їхню єдність.

Висока здібність до конкретного виду діяльності – талант, а комплекс здібностей, що забезпечують успіх у визначеній сфері діяльності, – обдарованість. Вищий рівень здібностей, утілений в епохально значимі здійснення, – геніальність (від лат. *genius* – дух) [7]. Виявити здібності можна тільки в діяльності, і при тому лише в такій діяльності, яка не може здійснюватися без наявності цих здібностей. Як можна виявити здібності дитини до малювання, якщо не намагатися навчати її малюванню, коли вона не здобуває навичок, необхідних для образотворчої діяльності. Лише у процесі спеціального навчання малюнку і живопису можна з'ясувати, чи є в учня здібності до нього.

Це виявляється в тому, наскільки швидко і легко він засвоює прийоми роботи, колірні відношення, навчається бачити прекрасне в навколишньому світі [4; 6]. Це ж саме можна сказати і про художнє конструювання, щоб виявити в учнів здібність до художньо-конструкторської діяльності, необхідно безпосередньо залучати їх до цього виду діяльності. Якщо у процесі такої діяльності учні будуть виявляти активність, творчість у розв'язанні художньо-конструкторських задач, вміння зіставляти, поєднувати, формувати та бачити взаємозв'язки у предметах та формах, це надаватиме підстави вважати, що та чи інша дитина має нахил чи здібності до художнього конструювання.

Наявність у суб'єкта творчих задатків, здібностей, нахилів, володіння інформацією і практичними вміннями є особистісним аспектом процесу творчості, який виокремлюють психологи.

У поглядах на розвиток творчих здібностей особистості, думки і педагогів і психологів збігаються в тому, що творчі здібності створюють передумови для творчої діяльності, зокрема художньо-конструкторської діяльності, і розвиток їх можливий тільки в активній трудовій діяльності з раннього віку. Кожна дитина у свій час проходить через процеси дослідження, винахідництва і творчості. Наша задача у трудовому навчанні, зокрема – у процесі художньо-конструкторської діяльності на уроках трудового навчання – зберегти дитячі відчуття і природній інтерес дітей до творчості, виховувати у них творчий підхід до розв'язання сучасних проблем.

Розглянувши низку психолого-педагогічних понять, що безпосередньо пов'язані з творчим процесом у змісті художньо-конструкторської діяльності розкриємо сутність впливу художньо-конструкторської діяльності на розвиток творчих здібностей.

Згідно твердження В. Гервера, освіта в цілому повинна розкривати творчі сили та здібності особистості, що означає, що вчити творчості потрібно з дитинства і всіх дітей.

У психолого-педагогічній літературі тривалий час розглядалось таке поняття, як дитяча технічна творчість, яка надавала змогу виявити здібності учнів до певного

виду діяльності. Технічна творчість розумілася як складник їх усебічного розвитку. Аналогічно в художньо-конструкторській діяльності процес творчості учнів можна розглядати як складник усебічного розвитку. В обох випадках до процесу творчості можна включити методи правильного діагностування творчих здібностей, які допомогли б кожній дитині знайти себе та зрозуміти, у якому виді діяльності і за яких умов можна найбільш продуктивно себе виявити.

Розглядаючи творчі здібності особистості, необхідно розкрити, що саме ми до них відносимо, або які саме якості мають бути їм притаманні. У літературі досить поширеними є такі:

- інтуїція у пошуку проблем; (інтуїція пошуку проблем)
- засіб кодування інформації нервовою системою;
- здатність до сукупності розумових операцій;
- «бокове мислення»;
- наближення понять;
- цілісність сприймання;
- готовність пам'яті;
- гнучкість мислення;
- здатність до дій оцінювання;
- легкість у продукуванні ідей.

У дослідженнях зарубіжних науковців побутує думка, що здібності до творчості має кожен учень, зокрема, М. Трінг стверджує, що для творчої діяльності достатньо не оригінального, а звичайного технічного мислення.

Нашими ж науковцями теж було доведено, що творчі здібності не є чимось абсолютно виключним, що вони можуть бути притаманні кожній людині, будь-якій здоровій дитині, тільки треба розкрити їх і розвинути.

Знову звертаємось до досліджень того ж В. Моляко, який стверджує, що здібності можна виявити на основі спеціальних психологічних методик, орієнтуючись при цьому на певний ряд якостей учнів. Одними з таких якостей є: цікавість, інтерес до певної роботи, швидке чи легке засвоєння знань порівняно зі звичайним, прояв самостійності в роботі, нестандартність, оригінальність, систематичність [8].

Значний вплив на розвиток творчості в цілому і творчих здібностей, зокрема, має гра. Елементи ігрової діяльності у поєднанні з компонентами навчання швидко сприяють залученню учнів до процесу діяльності, спонукають до активності, підштовхують до виявів творчості. Якщо у процесі ігрової діяльності дітям цікаво, вони перебувають у захопленні, збуджені, входять в азарт – це і буде творчість, яка частіше за все вимагає «обстановки розкріпачення думки, безтурботності, сприяє зовнішніх умов».

Принципові можливості формування художньо-конструкторських здібностей полягають у тому, що вони не є природженими властивостями особистості, а розвиваються саме у процесі художньо-конструкторської діяльності. Це має також неабиякий вплив на розвиток творчих здібностей в цілому.

Отже, правильно обрана методика залучення учнів до діяльності у процесі художнього конструювання відкриває широкий шлях для розвитку творчих здібностей учнів.

Нині, коли художнє конструювання стало важливим складником проектно-технологічної діяльності, його сутність, що полягає у піднесенні культури матеріально-предметного середовища, яке оточує людину, на найвищий науково-технічний і художньо-естетичний рівень шляхом синтезу науки, техніки й мистецтва,

залишається незмінною. Розглянемо здібності як цілісну систему психічних властивостей і стану особистості, оскільки до цього розглядали їх безліч видатних філософів, педагогів, психологів, методистів. Думки одностайні в тому, що для формування здібностей, як цілісної системи психічних властивостей, необхідно створити таку систему. Єдиного визначення поняття здібностей немає, проте, в сучасній психології виокремлюють низку таких визначень, як основних:

– здібність як сукупність психічних процесів і станів, властивість душі людини (одне з найдавніших визначень);

– здібність, як високий рівень розвитку загальних і спеціальних знань, умінь та навичок, які виявляються у різноманітній діяльності людини (визначення VIII-XIX ст.);

– здібність – те що не зводиться до знань, умінь і навичок, проте забезпечує їх швидке набуття, закріплення і використання у процесі діяльності.

У своєму дослідженні ми будемо спиратися на третє визначення, оскільки воно є найбільш близьким.

Розглядаючи загальну теорію здібностей, не можна обійти дослідження Б. Теплова, відомого психолога, який уважав, що здібності не можуть існувати без постійного розвитку.

За Б. Тепловим, здібності є продуктом індивідуального розвитку, вони виникають і розвиваються в діяльності. Вони не можуть виникнути поза конкретною діяльністю людини [3]. Проте питання щодо розвитку здібностей і досягнення їх найвищого розвитку будь-якою людиною в умовах правильно організованої відповідної діяльності автор не ставить. Він розглядає питання вроджених задатків, які не є здібностями, проте складають їх анатомо-фізіологічну основу, та від яких залежить можливість їх розвитку.

У нашому дослідженні важливим є розвиток саме творчих здібностей у процесі художньо-конструкторської діяльності. Від рівня розвитку творчої здібності певною мірою буде визначатись можливість людини в художньо-конструкторській діяльності, водночас ми висуваємо думку про те, ґрунтуючись на вищеописані дослідження, що правильно організована художньо-конструкторська діяльність може не лише визначатись рівнем розвитку творчих здібностей, а й безпосередньо впливати на їх розвиток. Безперечно, у ході художнього конструювання можлива і репродуктивна діяльність, метою якої є вже представлений у готовому вигляді зразок, і учневі необхідно лише скопіювати уже створену раніше естетично досконалу річ. Проте нас цікавить найвищий рівень художньо-конструкторської діяльності, який передбачатиме не просте копіювання, а створення чогось нового, оригінального, досконалого і передбачає такий рівень розвитку творчої здібності, який дозволить людині створити нову, реальну річ, яка відповідатиме сучасним вимогам суспільства. Досягнути такого розвитку творчій здібності, на нашу думку допоможуть відповідно створені умови та правильна організація діяльності.

Література

1. Амосов Н. М. Алгоритмы разума / Н. М. Амосов. – К. : Наукова думка, 1979. – 221 с.
2. Знамеровська Н. П. Підготовка вчителя трудового навчання до розвитку художньо-конструкторських здібностей учнів основної школи: [монографія] / Н. П. Знамеровська. – Херсон: ХДУ, 1999. – 162 с.
3. Знамеровська Н. П. Формування художньо-конструкторських знань та вмінь учнів основної школи на уроках трудового навчання / Н. П. Знаменовська. – Херсон: ХДПУ. – 108 с.
4. Ковалев А. Г. Психологические особенности человека. Т. 2. Способности / А. Г. Ковальов, В. Н. Мясичев. – Л. : Изд-во БРЕШУ, 1970.

5. Концепції загальноосвітньої галузі «Основи виробництва» («Технології») [Електронний ресурс] // Концепції профільного навчання в старшій школі. – Режим доступу: <http://uazakon.com/document/fpart93/idx93094.htm>. – Заголовок з екрану.

6. Крутецкий В. А. Психология обучения и воспитания школьников: учебник / В. А. Крутецкий. – М. : Просвещение, 1976. – 304 с.

7. Леви В. Л. Искусство быть собой / В. Л. Леви. – М. : Знание, 1977. – 208 с.

8. Моляко В. А. Психологічна готовність до творчої праці / В. А. Моляко. – К. : Знання, серія 7 «Педагогічна», – 1989. – № 9.

9. Теплов Б. М. Способности и одарённость. Проблемы индивидуальных различий. – М. : Изд-во МГУ. – 1961

10. Философский словарь / под ред. М. М. Розенталя. – Изд. 3-е. – М. : Политиздат, 1972. – 496 с.

11. Фрейд З. Психология бессознательного : сб. произведений / З. Фрейд. – М. : Просвещение, 1990. – 448 с.

УДК 378.091.313:004.77

Юлія Кулінка

МЕТОДОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ВПРОВАДЖЕННЯ ВЕБ-КВЕСТ-ТЕХНОЛОГІЙ ЯК ВИДУ ПРОЕКТНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДЛЯ ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ ОСВІТИ

Кулінка Ю. С. Методологічні аспекти впровадження веб-квест-технологій як виду проектної діяльності для підвищення якості освіти

У статті обґрунтовано особливості впровадження та використання однієї з інформаційно-комунікативних технологій – веб-квест, що розглядається автором як вид проектної діяльності на уроках трудового навчання під час вивчення варіативного модуля «Технологія заготівлі та зберігання продуктів» у 9 класі.

Ключові слова: інформаційно-комунікативні технології, веб-квест-технології, веб-квест, інтернет-ресурс, інтернет-сайт, презентація веб-квесту.

Кулінка Ю. С. Методологические аспекты внедрения веб-квест-технологий как вида проектной деятельности для повышения качества образования.

В статье обоснованы особенности внедрения и использования одной из видов информационно-коммуникативных технологий – веб-квест, которая рассматривается автором как вид проектной деятельности на уроках трудового обучения при изучении вариативного модуля «Технология заготовки и сохранения продуктов» в 9 классе.

Ключевые слова: информационно-коммуникативные технологии, веб-квест-технологии, веб-квест, интернет-ресурс, интернет-сайт, презентация веб-квеста.

Kulinka Yu. S. Methodological aspects of introducing web-quest technologies as a type of project activity to improve the quality of education

The article shows some aspects of introducing and using one of informational-communicative technologies – a web quest, which the author considers as a type of project activity at home economy classes while studying the module «Technology of storing and preserving food» in the 9th grade.

Key words: informational-communicative technologies, web-quest technologies, web-quest, the Internet resources, Internet site, presentation of a web-quest.

Модернізація освіти, що базується на нових інформаційних технологіях, передбачає формування нових моделей навчальної діяльності, що використовують інформаційні засоби навчання. Сучасна національна школа знаходиться у процесі пошуку оптимальних форм і методів навчання. Формування нових моделей навчальної діяльності з широким використанням інформаційних технологій навчання

є головним складником модернізації освіти.

Зростає інтерес до механізмів залучення підростаючого покоління до діяльності, що сприяє розвитку здібностей учнів. Життя показує, що формування будь-якої компетентності відбувається через практичну діяльність. Такими механізмами є технології навчання. Цей процес неможливий без розвитку технологій освіти з використанням різних сервісів мережі Інтернет і розповсюдження електронних освітніх ресурсів.

Сучасна навчальна програма вимагає від учнів уміння працювати з інформацією, потік якої постійно зростає. Це вдається далеко не всім. Часто ми спостерігаємо, що учні відчують значні труднощі, не впевнені у своїх силах, не задоволені результатами своєї праці. Це призводить до втрати інтересу під час вивчення предметів як гуманітарного, так і природничого циклу.

Тому проблема збереження і розвитку навчальної мотивації школярів завжди була і буде актуальною. Учителям треба підтримувати інтерес учнів, створювати такі умови, коли кожен учень залучений до творчої діяльності, що сприяє не тільки продуктивності навчання, але й гуманізації освіти. Досвід роботи показує, що найбільш ефективним є метод проєктів, що передбачає використання активних форм, у тому числі й у позаурочній діяльності.

Нині у всіх школах більшість учнів вільно користується сучасними інформаційними технологіями, що, звичайно, спрощує для них процес пошуку інформації, її оброблення та надання в різних формах. Тому використання у проєктній діяльності учнів комп'ютера як інструменту творчої діяльності сприяє досягненню кількох завдань: підвищення мотивації до самонавчання, формування нових компетенцій, реалізація креативного потенціалу, підвищення особистісної самооцінки, розвиток незатребуваних у навчальному процесі особистісних якостей (наприклад, поетичні, музичні, художні здібності).

Розвиток комп'ютерних технологій, особливо інформаційно-комунікативних, дає потужний імпульс розвитку підростаючого покоління. Зважаючи на це, доцільним є використання веб-квестів як виду проєктної діяльності на уроках трудового навчання.

Аналіз попередніх досліджень свідчить, що термін «веб-квест» походить від англ. *Web* – пошук у мережі або інтернет-пошук і *Quest* – це інтелектуально-динамічна гра, що полягає у проходженні командою вказаного маршруту і передбачає виконання спеціальних завдань. Розробниками веб-квесту як навчального завдання є американські вчені Б. Додж та Т. Марч, російські С. Полат, Я. Биховський, Н. Ніколаєва, А. Хуторський та ін. Серед вітчизняних дослідників упровадження технології веб-квест займаються Р. Гуревич, М. Кадемія, Н. Кононец та ін.

Мета статті – обґрунтувати доцільність використання веб-квест-технологій як виду проєктної діяльності на уроках трудового навчання.

Активне використання на уроках інтернет-технологій, телекомунікаційних засобів дозволяє говорити про впровадження інноваційних процесів, за допомогою яких відбуваються зміни різного характеру: змінюється мета і зміст навчальних планів, форми й методи навчання.

Веб-квест як освітня технологія спирається на такий підхід до навчання, у процесі якого відбувається конструювання нового. Згідно з цим підходом, учитель виконує незвичну роль – стає консультантом, організатором і координатором проблемно-орієнтованої, дослідницької, навчально-пізнавальної діяльності учнів. Учителем створюються умови для самостійної розумової і творчої діяльності учнів і підтримується їхня ініціатива. У свою чергу, учні – це рівноправні «співучасники» процесу навчання, які поділяють зі своїм учителем відповідальність за процес і

результати навчання.

Веб-квестом називається спеціальним чином організований вид дослідницької діяльності, для виконання якої учні здійснюють пошук інформації в мережі Інтернет за вказаними адресами. Веб-квести створюються для того, щоб учні вчилися використовувати отриману інформацію з практичною метою, ця технологія сприяє розвитку критичного мислення, аналізу, синтезу й оцінки інформації.

Отже, веб-квест поєднує в собі ідеї проектного методу та ігрових технологій в інтернет-середовищі засобами веб-технологій.

Згідно з аналізом літератури [1–3], веб-квест – це захоплююча подорож мережею Інтернет, що припускає запити в різних пошукових системах, одержання досить значного обсягу інформації, її аналіз, систематизацію і подальшу презентацію. Це технологія, що дозволяє працювати в групах, розвиває конкурентність і лідерство. По суті, веб-квест – це інтерактивний процес, під час якого учні самостійно здобувають необхідні знання. Роботу за технологією веб-квест можна використовувати скрізь, де є вихід в Інтернет, незалежно від навчального предмета, що вивчається.

Щоб дана робота була максимально ефективною, веб-квест повинен містити такі складники:

- вступ, у якому описуються терміни проведення і задається початкова ситуація;
- цікаве завдання, що можна реально виконати;
- набір покликань на ресурси мережі, необхідні для виконання завдання. Деякі (але не всі) ресурси можуть бути скопійовані на сайт цього веб-квеста, щоб полегшити таким чином викачування матеріалів. Вказані ресурси повинні містити посилання на веб-сторінки, електронні адреси експертів або тематичні чати, книги або інші матеріали, наявні в бібліотеці або у вчителя. Завдяки вказівці точних адрес під час виконання завдань учні не витратять зайвого часу на пошук інформації;
- опис процесу виконання роботи. Він повинен бути розподілений на етапи і з вказівкою конкретних термінів;
- деякі пояснення щодо оброблення отриманої інформації: спрямовуючі питання, дерево понять, причино-наслідкові діаграми;
- висновок, який нагадує, що вивчали, чого вони навчилися, виконуючи це завдання; можливо, шляхи для подальшої самостійної роботи за темою або опис того, яким чином можна перенести отриманий досвід в іншу галузь [2].

Веб-квести найкраще підходять для роботи в міні-групах, проте існують і веб-квести, призначені для роботи окремими учнями. Форми веб-квеста також можуть бути різними. Найбільш популярні такі:

- Створення бази даних з проблемами, всі розділи якої готують учні.
- Створення мікросвіту, у якому учні можуть пересуватися за допомогою гіперпокликань, моделюючи фізичний простір.
- Написання інтерактивної історії (учні можуть вибирати варіанти продовження роботи; для цього кожного разу вказуються два-три можливі напрями).
- Створення документа, що дає аналіз якої-небудь складної проблеми і запрошує учнів погодитися або не погодитися з думкою авторів.
- Інтерв'ю on-line з віртуальним персонажем. Відповіді і питання розробляються учнями, що глибоко вивчили цю особу. (Це може бути політичний діяч, літературний персонаж, відомий науковець, інопланетянин). Такий варіант роботи краще всього пропонувати не окремим учням, а міні-групі, одержуючи загальну оцінку (яку пропонують решта учнів і вчитель) за свою роботу.
- Робота з веб-квестами може бути запропонована і як домашнє завдання для

учнів, які цікавляться предметом, її можна провести в класі за наявності спарених уроків. Добрий результат цей вид діяльності забезпечує під час підготовки до олімпіад, оскільки розширює світогляд та ерудицію. Реальне розміщення веб-квестів у мережі у вигляді веб-сайтів, створених самими школярами, дозволяє значно підвищити мотивацію учнів та досягнення кращих навчальних результатів.

Науковці виокремили три критерії для класифікації веб-квестів:

За тривалістю виконання: короткострокові та довгострокові.

За предметним змістом: монопроекти, міжпредметні веб-квести.

За типом завдань, які виконують учні: переказ, компіляційні загадки, журналістські, конструкторські, творчі, переконуючі, розв'язок спірних проблем, самопізнавальні, аналітичні, оцінні, наукові [1; 3].

Завдання на переказ є найбільш примітивними і становлять найпростіший приклад використання інтернету як джерела інформації та вважається веб-квестом за таких умов:

- формат і форма доповідей учнів відрізняється від оригіналів матеріалів, матеріал тексту не є простим копіюванням тексту з Інтернету в текстовий редактор;
- учні вільні у виборі того, про що розповідають і яким чином організують знайдену інформацію;
- учні використовують навички збирання, систематизації та оброблення інформації [1].

Сутність компіляційного завдання полягає в тому, що учні мають взяти інформацію з різних джерел і привести її до єдиного формату. Підсумкова компіляція може бути опублікована в мережі Інтернет або представлена у вигляді нецифрового продукту, наприклад, книгою.

Веб-квест, що створений на основі завдання-загадки, потребує синтезу інформації з набору джерел і створення головоломки, що неможливо розв'язати простим пошуком відповіді на сторінках мережі Інтернет. Навпаки, необхідно придумати загадку, розв'язання якої потребує:

- засвоєння інформації з багатьох джерел;
- зведення інформації в єдине ціле за допомогою висновків, узагальнень з різних джерел інформації;
- виключення хибних відповідей, що спочатку уявлялися правильними, а у процесі розгляду стали хибними.

У журналістських веб-квестах учні мають зібрати факти та представити їх у жанрі репортажу новин, інтерв'ю і тощо.

Конструкторський веб-квест потребує від учнів створення продукту або плану з виконання раніше визначеної мети в певних межах.

Творчий веб-квест вимагає від учнів створення продукту в заданому форматі. Творчі проекти подібні конструкторським, проте є вільними і непередбачуваними в своїх результатах. У процесі оцінки таких проектів необхідно більше уваги приділяти творчості й самовираженню учнів.

Веб-квести з розв'язання спірних проблем передбачають пошук і представлення різних, а інколи суперечливих думок з однієї проблеми і спробу привести їх до консенсусу. Отже, веб-квест як вид проектної діяльності має низку позитивних чинників, що впливають на розвиток учнів і відображені на рис. 1.

У результаті навчання за цією технологією учні повинні створити власний веб-квест – веб-сторінку (окремий документ у мережі Інтернет, що має свою адресу) чи веб-сайт (групу взаємопов'язаних веб-сторінок, присвячених конкретній тематиці).

Задля формування мотивів навчальної діяльності під час вивчення варіативного розділу програми у 9 класі «Технологія зберігання і заготівлі продуктів» учням пропонується виконання веб-квесту. *Мета веб-квесту:* формування мотивів навчальної діяльності, розвиток умінь пошуку, перероблення та представлення інформації з теми в електронному форматі.

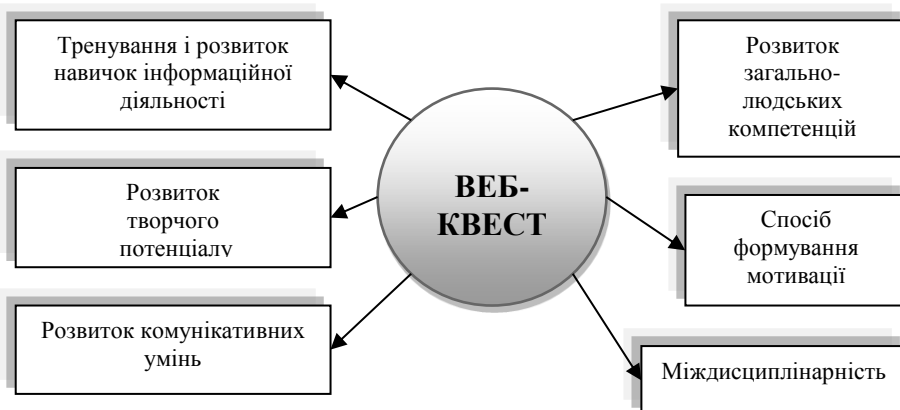


Рис. 1. Методичний потенціал веб-квест технологій

У завданні до веб-квесту вказуються групи і ролі учасників проекту, визначаються форми представлення кінцевого результату. Школярам пропонується розподілитися по групах, кожна з них у своїй роботі відображає одну з позицій, у контексті якої проводиться вивчення варіативного модуля «Технологія заготівлі та зберігання продуктів». Обираючи групи, учні можуть орієнтуватися на свої здібності, інтереси, вподобання та нахили, або ж, навпаки, спробувати себе у «незвичній для себе ролі». Наводимо орієнтовний зразок інструкції веб-квесту.

Веб-квест «Технологія заготівлі та зберігання продуктів»

<i>Спрямованість</i>	Технологія заготівлі та зберігання продуктів	<i>Кількість</i>	15-18 учнів	<i>Вік учнів</i>	14-15 років
Тип	Веб-квест		<i>Місце проведення</i>	Комп'ютерний клас з доступом до інтернету	
Автор	Кулінка Юлія Сергіївна (старший викладач кафедри педагогіки та методики технологічної освіти КПД ДВНЗ «КНУ») Романова Катерина Олексіївна (студентка 5 курсу ТПФ)				
Завдання	<p><i>Методичні завдання:</i> сформувати мотиви навчальної діяльності; активізувати пізнавальну діяльність учнів; розвивати комунікативні, креативні здібності учнів; виховувати зацікавленість обраним модулем.</p> <p><i>Уміння та навички, що формуються:</i> пошук, оброблення та використання інформації; вміння користуватися комп'ютером, працювати з інтернет-ресурсами, створювати веб-сайт у Microsoft FrontPage, презентації у PowerPoint та буклету Publisher.</p>				
Результат	Створення локального веб-сайту у Microsoft FrontPage. Створення презентацій у межах обраної дисципліни та загальної презентації				

Спрямованість	Технологія заготівлі та зберігання продуктів	Кількість	15-18 учнів	Вік учнів	14-15 років
	веб-квесту. Створення рекламного буклету				
Ресурси	Комп'ютер з мережею Інтернет				
Інтернет-ресурси	« Технологія заготівлі і зберігання продуктів » Режим доступу: http://domgosp.ucoz.ua/				

Орієнтовні розділи веб-квесту:

1. **Вступ** – короткий опис теми веб-квесту. Доцільно розмістити на Домашній сторінці.

2. **Новини.**

3. **Цікаво прочитати** (подивитись).

4. **Потрібно знати.**

5. Використані **матеріали** – сторінка, яка містить покликання на інтернет-ресурси, що використовувалися для створення веб-квесту.

6. Обов'язково передбачити сторінку **Розробники веб-квесту**. На сторінках освітнього веб-квесту розмістити розроблені учасниками проекту презентації.

Порядок роботи:

1. Розбийтеся на групи по 3 особи в кожній.

2. Кожен з членів групи повинен обрати собі одну з ролей. У кожного – своя роль, ролі не повинні повторюватися! Кожна роль передбачує виконання певних завдань, упоратися з якими вам допоможуть інтернет-ресурси. Після виконання всіх завдань члени групи звітують про проведену роботу, обговорюють її результати.

Ролі: Теоретики. Ваше завдання: вивчити інтернет-ресурси з теорії консервування: якість сировини для консервування; способи консервування харчових продуктів; тара та упаковка для консервування.

Інтернет-ресурси з теорії консервування:

<http://uk.wikipedia.org/wiki/>;

<http://agrobiznes.org.ua/node/280>;

http://kuking.net/8_261.htm;

<http://vkus.by/index.php?a=118>;

<http://zdorovo-tak.ru/sposoby-koservacii.html>

Технологи. Вам потрібно вивчити за допомогою інтернет-ресурсів історію консервування; технологію домашнього консервування; загальні прийоми консервування.

Інтернет-ресурси з технології консервування:

<http://znaimo.com.ua/>;

<http://ktoperviy.ru/eda/sposoby-konservacii-ryby.html>;

http://www.xliby.ru/kulinarija/domashnee_konservirovanie/p2.php;

http://kuking.net/8_261.htm;

<http://www.smakota.org.ua/>;

<http://www.youtube.com/>; <http://www.coolreferat.com/>

Дослідники. Вам необхідно дослідити дуже важливу тему – поживна цінність продуктів рослинного та тваринного походження, їх значення в раціоні людини; відсоток вітамінів та мінералів, що зберігаються після технологічної обробки.

Інтернет-ресурси з поживної цінності продуктів рослинного та тваринного походження:

<http://ua-referat.com/>; <http://max-body.ru/raznoe/spravochnaja-informacija/>;

<http://ua.textreferat.com/referat-1167.html>;
<http://otherreferats.allbest.ru/>;
<http://womanadvice.ru/konservirovannye-persiki>;
<http://www.coolreferat.com/>.

Комп'ютерний технолог. Ваше завдання: за допомогою технічних засобів розробити мультимедійну презентацію.

Інтернет-ресурси з мультимедіа-презентаціями:

<http://images.yandex.ua/>;
<http://www.youtube.com/>;
<http://video.yandex.ua/#top>;
<http://gotovim-doma.ru/view.php?g=6>

Отже, досвід показав, що методика веб-квест користується високою популярністю в сучасних учнів, активізує їх, сприяє підвищенню якості навчання. Веб-квест – це вид проектної діяльності, в межах якої вчитель формує пошукову діяльність школярів, задає їм параметри цієї діяльності й визначає її час. Означена технологія перетворює учнів з пасивних об'єктів навчальної діяльності в її активних суб'єктів, підвищує мотивацію до процесу «здобування» знань.

Отже, веб-квест технологія – це сукупність методів та прийомів організації дослідницької діяльності, для виконання якої учні на уроках трудового навчання здійснюють пошук інформації, використовуючи інтернет-ресурси з практичною метою. Така технологія дозволяє працювати в групах, розвиває конкурентність та лідерські якості школярів, підвищує не тільки мотивацію до процесу здобування знань, а й відповідальність за результати діяльності та їх презентацію. Цю технологію можна використовувати незалежно від навчальної дисципліни, головне – мати доступ до Інтернету.

Література

1. Быховский Я. С. Образовательные веб-квесты / Я. С. Быховский [Электронный ресурс]. – Режим доступа : [http:// ito.edu.ru](http://ito.edu.ru) **2. Кононец Н.** Технологія веб-квест у контексті ресурсно-орієнтованого навчання студентів / Н. Кононец // Витоки педагогічної майстерності: збірник наукових праць Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка. – Вип. 10. – Полтава, 2012. – Серія «Педагогічні науки». – С. 138–143. **3. Трайнев В. А.** Информационные коммуникационные педагогические технологии (обобщение и рекомендации): [учеб. пос.] / В. А. Трайнев, И. В. Трайнев. – М.: Изд.-торг. корп. «Дашков и Ко», 2008. – 280 с.

УДК:372

Олександр Сушенцев

АКТИВІЗАЦІЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ НА УРОКАХ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ: РЕЗУЛЬТАТИ ЕКСПЕРИМЕНТУ

Сушенцев О. Є. Активізація пізнавальної діяльності учнів на уроках трудового навчання: результати експерименту.

У статті автор розкриває хід дослідно-експериментальної роботи з перевірки визначених теоретичним шляхом педагогічних умов активізації пізнавальної діяльності учнів основної школи на уроках трудового навчання.

Ключові слова: активізація пізнавальної діяльності, пізнавальна активність, пізнавальна самостійність, трудове навчання.

Сушенцев А. Е. Активизация познавательной деятельности учеников на уроках трудового обучения: результаты эксперимента.

В статье автор раскрывает ход опытно-экспериментальной работы по проверке определенных теоретическим путем педагогических условий активизации познавательной деятельности учащихся основной школы на уроках трудового обучения.

Ключевые слова: активизация познавательной деятельности, познавательная активность, познавательная самостоятельность, трудовое обучение.

Sushentsev O. Ye. Activization of schoolchildren's cognitive activity during labor training classes: experiment results.

The author reveals the course of test work on checking theoretically defined pedagogical conditions of promoting cognitive activity of schoolchildren during labor training classes.

Key words: activation of cognitive activity, cognitive activity, cognitive independence, labor training.

Основною метою трудового навчання є формування технічно, технологічно освіченої особистості, підготовленої до життя й активної трудової діяльності в умовах сучасного високотехнологічного, інформаційного суспільства, життєво необхідних знань, умінь і навичок. У цих умовах успішна реалізація педагогічних закономірностей під час побудови і вдосконалення навчально-виховного процесу передбачає врахування досить складного взаємозв'язку цілої низки чинників, що відображають співвідношення в системі «учитель – учень». У цій системі взаємозв'язку учитель є ланкою, яка спрямовує та стимулює навчально-пізнавальну діяльність учня. Важливим чинником успішної взаємодії між учителем і учнем є активна пізнавальна діяльність учнів. Саме в ній полягає є головний сенс організації навчального процесу в загальноосвітній школі, оскільки становлення учня як суб'єкта діяльності у процесі учіння забезпечує його активну життєву позицію не тільки в роки навчання, але і в майбутньому самостійному житті.

Метою статті є висвітлення результатів експериментальної перевірки ефективності педагогічних умов, що забезпечують активізацію пізнавальної діяльності учнів на уроках трудового навчання.

У силу специфічності і складності предмета дослідження та неможливості точного вираження його результатів у формі кількісних показників, критеріальними характеристиками ми визначили зміни в чинниках, які зумовлюють активність пізнавальної діяльності учнів.

На етапі констатувального експерименту ставилися такі завдання: дослідити проблему активізації пізнавальної діяльності у психолого-педагогічній теорії та практиці; розкрити засоби активізації пізнавальної діяльності учнів загальноосвітньої школи; визначити й теоретично обґрунтувати педагогічні умови, що сприяють активізації пізнавальної діяльності учнів на уроках трудового навчання; визначити критерії ефективності запропонованої технології активізації пізнавальної діяльності учнів; провести констатувальну діагностику та узагальнити її результати.

Для формування експериментальної та контрольної груп нами було проведено на уроках трудового навчання (технічна праця) вхідне тестування учнів 5–9 класів задля виявлення залишкових знань і умінь та було здійснено спостереження за їх пізнавальною діяльністю. Практичне розв'язання завдань дослідження потребувало вивчення готовності вчителів трудового навчання до активізації пізнавальної

діяльності учнів.

Ми вважали за необхідне з'ясувати: усвідомлення вчителями сутності пізнавальної діяльності; особистісне ставлення вчителів до необхідності активізувати процес учіння; знання засобів, що активізують пізнавальну діяльність учнів на уроках трудового навчання. Для фіксації та об'єктивної інтерпретації й оцінки визначених параметрів, було виділено низку ознак, які характеризували ступінь прояву кожного з них. З цією метою відвідано й обговорено уроки трудового навчання, проведено бесіди, анкетування, ранжування.

Як свідчить теоретичний аналіз науково-педагогічної літератури і практика, на активізацію пізнавальної діяльності учнів впливають багато чинників, роль яких неоднозначна, що й поставило нас перед необхідністю проведення дослідження найважливіших із них. Для розв'язання цього завдання вчителям трудового навчання було запропоновано анкету, у якій ставилось завдання проранжувати 15 чинників. Аналіз ранжування виявив таке. Переважна більшість учителів серед чинників, що активізують пізнавальну діяльність учнів, надала перевагу матеріально-технічній базі, відвівши їй перший ранг (238 балів). На другому місці знаходиться чинник «проблемне навчання» (236 балів), на третьому місці знаходиться чинник «педагогічне стимулювання пізнавальної діяльності учнів» (221 бал), четверте місце посів чинник «активні методи навчання» (212 балів), на п'ятому місці – чинник «мотивація навчально-трудова діяльність» (206 балів). Найменш вагомим (15 ранг), що впливає на пізнавальну активність учнів, на думку вчителів трудового навчання, виявився чинник «система дидактичних принципів» (106 балів).

Таким чином було встановлено, що вчителі трудового навчання по-різному ставляться до проблеми активізації пізнавальної діяльності учнів і по-різному визначають чинники, що на неї впливають. Це, на нашу думку, дало можливість стверджувати, що для того щоб учителі більш ефективно могли оцінити запропоновану технологію активізації пізнавальної діяльності, вони повинні мати певний рівень знань щодо засобів активізації пізнавальної діяльності та вмінь визначати і створювати відповідні педагогічні умови для підвищення активності учнів на уроці трудового навчання.

З огляду на це, ми вважали доцільним зацентувати увагу на необхідності надання методичної допомоги вчителям трудового навчання, які будуть залучені до дослідно-експериментальної роботи (проведення семінарів, відвідування й обговорення уроків тощо).

Для практичного розв'язання завдань дослідження постала необхідність визначення критеріїв, які б давали можливість виявити рівень сформованості пізнавальної активності учнів на етапі констатувальної діагностики, прослідкувати її динаміку в ході формувального експерименту і здійснити порівняльний аналіз.

У педагогічній теорії є кілька підходів до рокування поняття «критерій». Так, Є. Рапацевич уважає, що критерій – «це ознака, на основі якої здійснюється оцінка чого-небудь; мірило; умовна прийнята міра, що дозволяє здійснити вимірювання об'єкта і на підставі цього дати йому оцінку» [2, с. 271]. Проте для оцінки результатів будь-якого педагогічного процесу треба використовувати критерії, що відповідають досягненню поставленої мети.

В. Ягулов під критеріями розуміє ті якості явища, що відбивають його істотні характеристики і саме тому вони підлягають оцінці. Автор підкреслює, що «критерії практично визначають зміст і перебіг навчально-пізнавальної діяльності учнів та безпосередньо встановлюють її результативність» [5, с. 411].

До кожного критерію нами були розроблені показники, за якими ми оцінювали

стан проблеми. Виходячи із зазначеного вище, у якості критерію активізації пізнавальної діяльності учнів ми визначили готовність учня до пізнавальної діяльності. При цьому ми виходили з того, що готовність, як складне психологічне утворення, містить такі компоненти: мотиваційний, орієнтаційний, операційний, емоційно-вольовий, оціночний.

Визначення готовності виконувалось на основі модифікованої нами методики, розробленої О. Новіковим. Згідно з цією методикою здійснювалась оцінка за такими показниками: позитивне ставлення до пізнавальної діяльності, інтерес до неї; знання сутності і змісту пізнавальної діяльності; володіння способами і прийомами пізнавальної діяльності; емоційний стан у процесі діяльності та самоконтроль, саморегуляція; самооцінка власної пізнавальної діяльності.

Оцінка здійснювалась за 10-бальною шкалою. Найвищий рівень сформованості певного показника оцінювався в 10 балів, найнижчий – 1 бал. Учень, який має високий рівень готовності, може отримати максимальну кількість балів – 60, учень, який не виявляє готовності – 6 балів. Між цими межами розміщені рівні готовності: низький рівень – від 6 до 18 балів; середній – від 19 до 35 балів; високий – від 36 до 60 балів. Оцінка готовності учнів до пізнавальної діяльності була піддана ретельному аналізу з використанням якісних і кількісних характеристик у сукупності і дала можливість отримати дані, як загалом по контингенту досліджуваних, так і визначити особливості індивідуального рівня готовності кожного учня.

Аналіз отриманих результатів готовності учнів до пізнавальної діяльності дозволив встановити, що на початковому етапі учні контрольних і експериментальних класів не мають суттєвих відмінностей. Так, високий рівень готовності виявили 19,0 % учнів контрольних класів (група А) і 22,8 % експериментальних (група Б). Середній рівень виявили відповідно 38,0 % та 31,7 % респондентів. Низький рівень готовності характерний для 43,0 % учнів контрольних та 45,5 % експериментальних класів.

Стан готовності показав, що у більшості з учнів відсутній інтерес до пізнавальної діяльності, який, на нашу думку, пов'язаний з низьким рівнем володіння знаннями сутності і змісту пізнавальної діяльності та способами і прийомами її здійснення.

Слід зазначити, що у значній частині учнів процес пізнавальної діяльності супроводжується негативними емоційними станами: розгубленість, тривожність, знервованість, песимізм, а інколи навіть роздратованість і нетерпимість, з якими учні не спроможні справитись в силу несформованості умінь саморегуляції.

Визначаючи пізнавальну самостійність як критерій, ми керувалися вираженою Т. Шамовою [3], Г. Щукіною [4], І. Лернером [1] з приводу того, що активність (вираження ставлення до змісту і процесу пізнання) є складником самостійності як способу реалізації цього ставлення в дії. Тому одним із критеріїв ефективності запропонованої технології активізації пізнавальної діяльності учнів було визначено пізнавальну самостійність.

Під час визначення рівня пізнавальної самостійності учнів нами було проведено спостереження за практичною діяльністю учнів, бесіди, аналіз продуктів їх діяльності. Для фіксації та інтерпретації результатів дослідження на кожного учасника експерименту був оформлений оціночний лист, куди вносились отримані на констатувальному етапі дані і подальші зміни.

Аналіз результатів свідчить, що в реальній практиці трудового навчання, що склалася у школі, не спостерігається бажаного рівня пізнавальної самостійності учнів: тільки 24 % учнів контрольних класів та 22 % експериментальних проявляють високий рівень пізнавальної самостійності. Водночас, практично кожен третій учень в

обох групах демонструє низький рівень пізнавальної самостійності. Учні із середнім рівнем самостійності склали 41,3 % в контрольних класах і 43,0 % в експериментальних. Отже, прослідковується певна невідповідність між вимогами пізнавальної діяльності до рівня пізнавальної самостійності учнів (на основі якої будується процес учіння) і фактичним рівнем її сформованості.

Виходячи з того, що пізнавальна активність багатьма науковцями розглядається як мета діяльності, як засіб її досягнення і як результат, активізацію пізнавальної діяльності учнів слід розуміти як мобілізацію вчителем інтелектуальних, вольових і фізичних сил учнів для досягнення конкретних навчальних цілей. Тобто активізацію процесу учіння можна розглядати як процес і результат стимулювання активності учнів у пізнавальній діяльності. А пізнавальна активність в такому разі є результатом активної пізнавальної діяльності, у якій відбувається не тільки засвоєння знань, умінь та навичок, але й формується емоційно-оцінне ставлення до процесу і результату пізнання. Виходячи з цього в нашому дослідженні пізнавальна активність постає критерієм активної пізнавальної діяльності, а її інтегрованим показником засвоєння знання та сформовані уміння і навички. Під час визначення рівнів і показників ми орієнтувалися загально прийнятими «Критеріями оцінювання навчальних досягнень учнів з трудового навчання».

Аналіз рівня сформованості трудових умінь дав підстави для висновку про те, що чинна система трудового навчання учнів мало ефективна в плані досліджуваної нами проблеми. Найбільшчисленну групу складають учні з низьким рівнем сформованості трудових умінь як у контрольних, так і експериментальних групах (відповідно 47,1 % і 48,8 %). Достатнім рівнем характеризується тільки кожен сьомий учень. Учні, у яких практично не розвинуті трудові уміння, не виявлено. Аналіз рівня розвитку окремих трудових умінь свідчить про їх сформованість різною мірою.

Порівнюючи результати засвоєння знань і виконання практичного завдання, ми виявили, що теоретичні знання деяких учнів вищі, ніж їхні трудові уміння й навички, і навпаки. Це пояснюється тим, що під час навчального процесу вчитель частіше орієнтується на середнього учня, не виокремлюючи сильніших чи слабших. Так, наприклад, учні, які мають високий рівень знань теоретичного матеріалу, отримують достатній, а іноді й середній рівень під час виконання практичних завдань тому, що одержують трудові завдання, які не відповідають їхнім можливостям. Часто, на жаль, ці учні стають пасивними, інертними, втрачають інтерес до виконання практичного завдання. А слабші учні, навпаки, за браком необхідних теоретичних знань, не можуть виконати практичне завдання, яке не відповідає їхнім можливостям. Такі учні часто закомплексовані, невпевнені в собі. Тому, щоб уникнути небажаної шаблонності, необхідно для кожної динамічної мікрогрупи розробляти посильні, цікаві трудові завдання, що й було зроблено у процесі експерименту.

Під час визначення рівня активності використовувались різнорівневі тестові завдання; залучення учнів до: визначення мети і завдань, проектування подальшої діяльності, постановки запитань, обговорення результатів виконання завдань, спостереження.

Як свідчать узагальнені результати, найбільш чисельну групу складають учні з репродуктивним рівнем (низьким) пізнавальної активності як в експериментальному, так і в контрольному класах, у той час як творчий рівень (високий) характеризує тільки 10,6 % учнів експериментальної та 11,6 % контрольної групи.

Отже, при всій відносності отриманих результатів все ж таки вони відображають об'єктивні тенденції і дозволяють констатувати, з одного боку, задовільний рівень розуміння учнями значущості пізнавальної діяльності, а з іншого, – низький рівень

активності, яку вони виявляють у пізнавальній діяльності.

Вивчення досліджуваної проблеми в педагогічній теорії та практиці, результати констатувального експерименту дозволили нам зробити висновок щодо необхідності пошуку нових підходів до підвищення активності учнів основної школи на уроках трудового навчання.

Задля перевірки гіпотези дослідження був організований і проведений формувальний експеримент, спрямований на активізацію пізнавальної діяльності учнів шляхом організації цілеспрямованого формування пізнавальної активності. Для проведення дослідно-експериментальної роботи була створена модель активізації пізнавальної діяльності учнів та розроблена технологія формування пізнавальної активності учнів на уроках трудового навчання.

На етапі формувального експерименту з учителями трудового навчання, які залучались до проведення експерименту, були проведені тематичні семінари «Сутність активізації пізнавальної діяльності учнів на уроках трудового навчання» та «Фактори, що впливають на рівень активності учнів на уроці трудового навчання». Експертам було запропоновано проранжувати за значущістю визначені нами теоретичним шляхом педагогічні умови, які будуть сприяти підвищенню пізнавальної активності учнів на уроках трудового навчання. Таким чином було усунуто випадковість у визначенні педагогічних умов, що будуть сприяти активізації пізнавальної діяльності учнів на уроках трудового навчання.

Отже, педагогічними умовами активізації пізнавальної діяльності учнів ми визначили: систематичний, цілеспрямований розвиток мотивації навчально-трудова діяльності учнів; створення «ситуації успіху» в пізнавальній діяльності; диференціація процесу навчання; організація проблемного навчання; використання методичної комп'ютерно-орієнтованої системи навчання.

Виходячи з даних, отриманих у результаті діагностування початкового рівня сформованості пізнавальної активності в учнів експериментальних класів, була проведена їх диференціація залежно від рівня сформованості пізнавальної активності. Так, під час роботи з учнями з низьким рівнем основна увага зверталася на оволодіння знаннями, вміннями, навичками, формування позитивного ставлення до пізнавальної діяльності. З учнями, які виявили середній рівень, головна увага в процесі формувального експерименту приділялась формуванню вмінь використовувати знання на практиці, здійснювати самоаналіз і самоконтроль. У роботі з учнями з високим рівнем сформованості пізнавальної активності основна увага зосереджувалася на формуванні творчих здібностей.

Виявлення змін за критеріями, що були визначені на етапі констатувального експерименту, передбачало порівняльне співвідношення їх рівнів в учнів експериментального і контрольного класів до початку формувального експерименту і після нього.

Аналіз експериментальних даних за першим критерієм показав, що за відносно однакового рівня готовності до пізнавальної діяльності, зафіксованого на констатувальному етапі, на заключному мали суттєві розходження в учнів експериментального і контрольного класів.

Результати контрольного діагностування рівня готовності учнів до пізнавальної діяльності засвідчили, що кількість учнів експериментальних класів (гр.Б), які виявили високий рівень готовності до пізнавальної діяльності складає 31,7 %, проти 22,8 % на етапі констатувального експерименту. Відбулися значні зміни в групі з низьким рівнем сформованості готовності до пізнавальної діяльності, про що свідчить зменшення кількості учнів на 27,6 %.

Зміни в параметрах готовності до пізнавальної діяльності суттєво позначились на рівні сформованості пізнавальної самостійності учнів у експериментальних класах: з високим рівнем збільшилась з 22,0 % до 27,6 %; з низьким рівнем зменшилась з 35,0 % до 17,9 % за рахунок збільшення кількості учнів з середнім рівнем сформованості пізнавальної самостійності. Водночас у контрольній групі ці показники змінилася несуттєво. Так, кількість учнів контрольної групи з середнім рівнем сформованості пізнавальної самостійності зросла на 4,2 % за рахунок зменшення кількості учнів з низьким рівнем і частково з високим (3,3 % та 0,9 % відповідно).

Упровадження розробленої нами моделі та технології активізації пізнавальної діяльності учнів суттєво вплинуло на інтенсифікацію засвоєння знань, формування вмінь і навичок учнів на уроках трудового навчання. Після відповідної роботи в експериментальних класах кількість учнів з високим рівнем знань збільшилася на 9,8 %, відповідно кількість учнів з низьким рівнем зменшилась майже в два рази.

Приблизно така ж ситуація спостерігається при порівняльному аналізі рівня сформованих умінь та навичок. Кількість учнів з високим рівнем сформованості умінь та навичок на формуальному етапі експерименту в експериментальній групі зросла на 7,3 %, тобто практично у півтора рази, тоді як у контрольній групі цей показник залишився без змін. Середній і достатній рівень в експериментальних класах збільшився (відповідно на 11,4 % та 7,4 %) за рахунок зменшення низького рівня на 26,1 % в експериментальних класах.

Інтегральним критерієм результативності дослідно-експериментальної роботи є пізнавальна активність, зміни в рівнях якої свідчать про ефективність запропонованої системи активізації пізнавальної діяльності учнів.

Порівняння даних, отриманих у формуальному експерименті, з показниками констатувального етапу експериментальної і контрольної груп дозволило зробити висновок про підвищення активності учнів у пізнавальній діяльності. Підтвердженням цьому є зростання на 16,2 % кількості учнів експериментальної групи з творчим рівнем при відповідному зменшенні на 8,9 % кількості учнів з репродуктивним рівнем пізнавальної активності. При збереженні у контрольній групі значної частини учнів з репродуктивним рівнем (зменшення на 2,4 %), кількість учнів з творчим рівнем зросла всього на 0,8 %, а з продуктивним – на 1,6 %.

Результати проведеного дослідження ефективності педагогічних умов активізації пізнавальної діяльності учнів засвідчили, що вони забезпечують суттєві зміни в рівні готовності учнів до пізнавальної діяльності, у сформованості пізнавальної самостійності та сприяють суттєвому підвищенню якості знань, умінь та навичок учнів. Проте слід зауважити, що не на всіх учнів проведена експериментальна робота здійснила бажаний вплив. Це, як показало дослідження, учні, у яких відсутня спрямованість на навчальну діяльність. Тому наразі є питання про організацію більш тривалих занять, спрямованих на активізацію пізнавальної діяльності.

Література

- 1. Лернер И. Я.** Изучение истории СССР в 9 классе / И. Я. Лернер // Вопросы активизации познавательной деятельности учащихся. – М.: АПН РСФСР, 1963. – С. 50.
- 2. Педагогика: Большая современная энциклопедия / [авт.-сост. Рапацевич Е. С.].** – Мн.: Современное слово, 2005. – 720 с.
- 3. Шамова Т. И.** Активизация учения школьников / Т. И. Шамова. – М.: Педагогика, 1982. – 208 с.
- 4. Щукина Г. И.** Познавательный интерес в учебной деятельности школьника / Г. И. Щукина. – М.: Знание. – 1972. – 32 с.
- 5. Ягунов В. В.** Педагогика: [навч. посіб.] / В. В. Ягунов. – К.: Либідь, 2002. – 550 с.

РОЗДІЛ 3 АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ ОСВІТИ

УДК 378.67.03+734.2

Юлія Горщенко

ДО ПИТАННЯ ВИЗНАЧЕННЯ ОЦІННО-ЕСТЕТИЧНИХ СУДЖЕНЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Горщенко Ю. А. До питання визначення оцінно-естетичних суджень майбутніх учителів початкової школи.

У статті висвітлено проблему формування оцінно-естетичних суджень майбутніх учителів початкової школи засобами різних видів мистецтва, проведено аналіз наукової літератури, розглянуто поняття «естетичні судження», «оцінні судження», «оцінно-естетичні судження».

Ключові слова: оцінно-естетичні судження, естетичні судження, оцінні судження, майбутні вчителі початкової школи.

Горщенко Ю. А. К вопросу определения оценочно-эстетических суждений будущих учителей начальной школы.

В статье освещена проблема формирования оценочно-эстетических суждений будущих учителей начальной школы с использованием средств различных видов искусства, проведен анализ научной литературы, охарактеризованы понятия «эстетические суждения», «оценочные суждения», «оценочно-эстетические суждения».

Ключевые слова: оценочно-эстетические суждения, эстетические суждения, оценочные суждения, будущие учителя начальной школы.

Горshchenko Y. A. To the issue of determining evaluative and aesthetic estimate of future primary school teachers.

The article deals with the issue of developing evaluative and aesthetic estimate of future primary school teachers using different kinds of art. The author gives an analysis of scholarly literature and characterizes such concepts as “aesthetic estimate”, “evaluative estimate”, “evaluative and aesthetic estimate”.

Key words: evaluative and aesthetic estimate, aesthetic estimate, evaluative estimate, future primary school teachers.

У «Національній доктрині розвитку освіти» підкреслюється необхідність виховання такого покоління людей, яке здатне до збереження й примноження соціальних і духовних цінностей національної культури; орієнтації освіти власне на особистість учня і сприйняття ним загальнолюдських цінностей; розвиток особистості, яка усвідомлює свою належність до українського народу, сучасної європейської цивілізації та всього світу [3].

За роки становлення національної держави, українське суспільство намагається сформувати нові цінності через переосмислення старих. Треба зазначити, що для визначення поняття «цінності» науковці В. Брожик, В. Василенко переважно акцентують дослідницьку увагу на змісті дефініції «загальнолюдські цінності». У цьому контексті йдеться про виокремлення в суспільстві найвищої цінності – цінності людського буття й самореалізації людини. Примітно, що протягом багатьох століть людство виробило й низку інших ціннісних категорій – мир, праця, воля,

справедливість, рівність тощо. У цьому зв'язку йдеться про нову межу, із якої починається відлік у розвитку гуманістичної культури всієї системи цінностей майбутнього фахівця. На цьому рівні актуалізується, з одного боку, процес дослідження цінності як аксіологічної категорії, щоб зрозуміти все різноманіття її аспектів, а з іншого – визначення цього поняття як стрижневого в теорії професійної освіти.

Водночас суттєвий вплив на зниження негативних наслідків процесів глобалізації й міжнародних комунікацій, порушення ціннісних орієнтацій молодого покоління в умовах вищих закладів освіти має відповідно спроектована система корегувальних заходів щодо вдосконалення оцінно-естетичних суджень майбутніх учителів.

Через це до пріоритетних тенденцій сьогодення щодо збагачення духовного потенціалу студентської молоді, формування моральності, гуманних засад діяльності майбутнього вчителя початкової ланки належить процес засвоєння духовної спадщини народу під час організованого відповідним чином академічного навчання та виховної роботи у вищій школі та самостійного здобуття майбутнім фахівцем ціннісного досвіду. Визначені тенденції і пріоритети у вихованні студентської молоді зумовлюють підвищення дослідницької уваги до своєрідності становлення оцінно-естетичних суджень, художнього розвитку особистості майбутнього вчителя початкової школи.

Різні аспекти проблеми формування оцінно-естетичних суджень особистості досліджувалися в роботах філософів (М. Бердяєва, І. Зязюна, М. Когана, О. Лосєва та ін.); педагогів (Л. Масол, О. Мелік-Пашаєва, Н. Миропольської, Г. Шевченко та ін.); мистецтвознавців (В. Громова, А. Канцедікас, Т. Кузнецової, А. Салтикова та ін.). 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.). Проблема ціннісних орієнтацій та інтересів молоді відображена в роботах як вітчизняних, так і зарубіжних дослідників: К. Абульханової-Славської, Л. Анциферової, Д. Архангельської, М. Бобневої, Л. Божович, В. Гаврилюк, Л. Гащенко, А. Здравомислова, Л. Виготського, П. Куделі, О. Леонтєва, Л. Леденєвої, В. Лісовського, Т. Мальковської, Н. Паніної, З. Равкін, А. Русенського, Н. Трикоз, Г. Цесарського, В. Сластьоніна, Е. Шиянова, В. Собкіна, А. Ядова та ін.

Мета стами: висвітлити проблему формування оцінно-естетичних суджень майбутніх учителів початкової школи засобами мистецтва; розкрити поняття «естетичні судження», «оцінні судження», «оцінно-естетичні судження».

Аналіз наукової літератури із зазначеної проблеми довів, що науковці досліджували різні аспекти формування оцінно-естетичних суджень особистості. Водночас вивчення проблеми особливостей становлення оцінно-естетичних суджень майбутніх учителів засобами мистецтва ще залишається актуальним. Йдеться насамперед про обґрунтування продуктивних виховних стратегій, що дозволять підвищити зацікавленість студентів у вивченні та збереженні національних традицій, примноженні духовно-моральних цінностей у сучасному суспільстві. Не менш значущою обставиною виступає й те, що хоча в теорії професійної освіти й обґрунтовано низку нових підходів до формування оцінно-естетичних суджень молоді, поряд з цим ще недостатньо зорієнтовано увагу на виявлення та використання потенціалу мистецтвознавства їх упровадження. Більше того, у вищих закладах педагогічної освіти ще залишається недосконалою методична база, яка б дозволила викладачам і студентам на більш якісному рівні здійснити спільну підготовку до

процесу формування оцінно-естетичних суджень освітян.

Отже, проблема формування оцінно-естетичних суджень залишається далекою від свого остаточного розв'язання. І саме тут відкриваються широкі перспективи для подальших досліджень щодо підвищення педагогічної ефективності діяльності вищих навчальних закладів у цьому напрямку.

Доведено (Т. Кузнєцова, А. Салтиков та ін.), що система мистецької освіти в сучасному вищому навчальному закладі ґрунтується на пріоритетних положеннях нової концепції, у якій основне завдання фахової підготовки майбутніх учителів полягає в удосконаленні вмінь і навичок аналізувати, інтерпретувати й оцінювати мистецькі твори. Процес створення самостійних оцінних суджень внаслідок сприймання студентами різноманітних творів мистецтва сприяє успішній самореалізації майбутніх фахівців як у педагогічній, так і в будь-якій іншій сфері їхньої життєдіяльності.

Оцінювальна діяльність є основою щодо формування оцінних суджень майбутніх учителів. Дослідниця В. Полікарпова характеризує оцінну діяльність як складний аналітичний процес, що пов'язаний із виявленням наявності або відсутності в чомусь або комусь значущих для людини цінностей [13]. У нашому дослідженні ми розуміємо оцінну діяльність як педагогічно цілеспрямований процес усвідомлення і вираження студентом свого ставлення до мистецького твору. Результатом оцінної діяльності є оцінка у формі судження.

У процесі оцінювання мистецького твору майбутні вчителі опановують уміння визначати авторську позицію і систему цінностей, висловлювати власну думку щодо прочитаного, побаченого, почутого. Отримані вміння необхідні студентам для повноцінного життя в сучасному суспільстві, бо саме оцінка є компонентом різних сфер діяльності (навчально-пізнавальної, трудової, творчої тощо).

У сучасній науковій літературі відсутнє однозначне трактування поняття «оцінне судження». У логіці під оцінним судженням розуміється вислів, що встановлює абсолютну чи порівняльну цінність якогось об'єкта, який дає йому оцінку; у філософії – ціннісне ставлення до об'єктів дійсності і світу в цілому; в естетиці – обґрунтована естетична оцінка предметів об'єктивного світу, що виражена у формі ствердження про красу або потворність предмета.

У нашому дослідженні під час визначення поняття «оцінне судження» ми спираємося на положення дослідників про основні елементи оцінного судження та пропонуємо таку інтерпретацію визначення: оцінне судження – це аргументоване висловлювання про відображені у творі картини життя, про твір як втілення авторської позиції, про майстерність втілення авторської концепції твору, про співвідношення авторської концепції світу і людини із власною моральною позицією учня.

Сучасні майбутні вчителі покликані також набути відповідних умінь та навичок, що дозволять їм висловлювати певні естетичні судження, розкрити власний естетичний потенціал.

Як зазначають О. Лосєва, О. Мелік-Пашаєва, А. Канцедікас, естетичне судження – це естетична оцінка дійсності, думка про естетичний предмет або явище [7].

Естетичне судження – це логічне осмислення сприйнятого в єдності з інтуїтивним, безпосереднім осягненням. Головним мірилом оцінки для нього є естетичний ідеал. З феноменом «судження» пов'язане оперування естетичними категоріями, що відображають найбільш загальні й істотні сторони естетичних явищ дійсності, естетичної діяльності, естетичної свідомості.

В естетичній оцінці підставою слугує наявність або відсутність певної властивості, ознаки, риси твору мистецтва або сукупності, системи властивостей. Саме це й дозволяє суб'єкту розглядати предмет з естетичної точки зору. Він постає перед вибором щодо оцінювання його як позитивного явища або негативного. Поряд із цим, людина також вирішує, наскільки відповідає цей предмет нормам і чи є він взагалі естетично цінним або приховує в собі антицінності. При цьому уявлення про «норму» в мистецтві є достатньо суперечливим. Таке уявлення переважно не довільне і суб'єктивне, бо породжується суспільною практикою.

Безсумнівно, що становлення оцінно-естетичних суджень у студентів – це складний динамічний процес поступового формування в них естетичних умінь і професійно значущих якостей.

Оцінно-естетичні судження в майбутніх учителів початкової школи ми розглядаємо як керування становленням або зміною їхніх ціннісних орієнтацій; як рівень їхнього особистісно-професійного розвитку, специфічний спосіб діяльності і поведінки, який дозволяє розвиватись і самовдосконалюватися, звільнятися від непродуктивного особистісного досвіду, стереотипів у мистецькій діяльності. Наявність у майбутніх фахівців оцінно-естетичних суджень дозволяє їм професійно вирішувати проблемні ситуації, прогнозувати результати педагогічного впливу, забезпечити рефлексивне розуміння будь-яких проблем, готовність і здатність надавати дитині психолого-педагогічну підтримку, допомагати їй у розв'язанні будь-яких труднощів, актуалізувати резерви особистісного зростання.

Як показують спостереження, оцінно-естетичні судження в переважній більшості майбутніх учителів початкової школи категоричні і суб'єктивні. Студенти не завжди звертають особливу увагу на загальнолюдський зміст художніх творів, на морально-естетичну позицію автора, не співвідносять авторську концепцію світу і людини з власною позицією. Причиною тому стали суперечності, які виникли між сучасним рівнем розвитку філософії, психології, літературознавства, естетики, педагогіки і його відображенням у методичних дослідженнях; між завданням щодо оцінної спрямованості аналізу мистецького твору і фактичною відсутністю досліджень, що використовують теоретично обґрунтовану навчальну модель реалізації цього завдання; між необхідністю формування оцінного ставлення до мистецтва і незнанням шляхів, що забезпечують ефективність такого формування.

Зазначені вище суперечності є визначальними щодо виокремлення перспектив наступних етапів нашого дослідження.

Отже, процес формування оцінних суджень закономірно зумовлює і створює чітко структуровану систему спеціальної підготовки майбутніх учителів початкових класів, що передбачає створення оптимальних умов для їхнього навчання висловлювати аргументовані оцінні судження щодо визначення позицій авторів мистецьких творів, оцінювання майстерності художнього втілення авторської концепції у творі, обґрунтування власного ставлення до мистецького твору, орієнтуючись на морально-естетичній позиції митця, конкретизувати власну шкалу особистісних цінностей.

Література

1. Алексеева В. Что такое искусство? / В. Алексеева. – М. : Сов. художник, 1985. – 260 с. **2. Амонашвили Ш. А.** Психологические основы педагогики сотрудничества: [книга для учителя] / Ш. А. Амонашвили; сост.: Е. С. Полякова, Э. Ф. Печерская, С. М. Сапаров. – К. : Знання, 1991. – 223 с. **3. Бутківська Т.** Проблема цінностей у соціалізації особистості / Т. Бутківська // Цінності освіти і виховання: [науково-методичний збірник] / за ред. О. Сухомлинської. – К. : Вид-во

Знання, 1997, – 224 с. **4. Выготский Л. С.** Психология искусства / Л. С. Выготский. – М. : Просвещение, 1968, – 365 с. **5. Гончаренко Н. В.** Художественное в эстетике и в искусстве / Н. В. Гончаренко. – К. : Радянська школа, 1990. – 249 с. **6. Каган М. С.** О месте искусства в жизни школы / М. С. Каган // Искусство в школе. – 1992. – № 1. – С. 11–19. **7. Крутецкий П. А.** Эстетическое воспитание / П. А. Крутецкий. – М. : Знание, 1987 – 234 с. **8. Кушаев П. А.** Основы эстетического воспитания / П. А. Кушаев. – М. : Педагогика, 1985. – 250 с. **9. Лисенко В.** Особливості ціннісної структури підростаючої особистості / В. Лисенко // Цінності освіти і виховання: [наук.-метод. зб.] / за ред. О. Сухомлинської. – К., 1997. – 224 с. **10. Львова Ю. Л.** Развивать дар творчества / Ю. Л. Львова. – К. : Искусство, 1987. – 136 с. **11. Мяснищев В. М.** Психология отношений: Избранные психологические труды / В. М. Мяснищев; (под ред. Бодалева А. А) – М. : МОДЕК МПСИ, 2004. – 664 с. **12. Половникова П. Б.** Эстетические чувства / П. Б. Половникова. – К. : Знание, 1978 – 343 с. **13. Полянова І.** Шляхи удосконалення виховання // Наук. записки ТДПУ. Сер. Педагогіка. – 1999. – № 2. – С. 15–20. **14.** Эстетика: [учеб. пособие] / под ред. Е. В. Колесниковой, В. А. Лозового (отв. ред.), Н. Г. Чибисовой. – Сумы : Университет. книга, 1999. – 304 с.

УДК 37.014.5

Ганна Давиденко

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ОСНОВИ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТНЬОЇ ПАРАДИГМИ

Давиденко Г. В. Концептуальні основи інклюзивної освітньої парадигми.

Статтю присвячено дослідженню концептуальних основ інклюзії. Визначено та науково обґрунтованню філософські засади інклюзивної освіти: нова гуманітарна соціальна модель інвалідності, принцип включення, принцип відкритої невизначеної особистості, концепція «нормалізації», принцип еволюційності й тотальних реформ на всіх рівнях суспільства.

Ключові слова: інклюзія, соціальна модель інвалідності, спеціальна освіта, інтеграція, інклюзивна освіта.

Давыденко А. В. Концептуальные основы инклюзивной образовательной парадигмы.

Статья посвящена исследованию концептуальных основ инклюзии. Определены и научно обоснованы философские принципы инклюзивного образования: новая гуманитарная социальная модель инвалидности, принцип включения, принцип открытой неопределенной личности, концепция «нормализации», принцип эволюционности и тотальных реформ на всех уровнях общества.

Ключевые слова: инклюзия, социальная модель инвалидности, специальное образование, интеграция, инклюзивное образование.

Davydenko H. V. Conceptual foundations of inclusive educational paradigm.

The article deals with a research of conceptual bases of inclusion. Such philosophical principles of inclusive education as a new humanitarian social model of disability, a principle of including, a principle of an open indefinite personality, a concept “normalization”, a principle of evolution and total reforms at all levels of society have been defined and scientifically grounded.

Key words: inclusion, social model of disability, special education, integration,

inclusive education.

У нових життєвих умовах базовим принципом освіти є її широка доступність. Нині принцип доступності освіти дорівнює до одного із основних прав людини. Якісна освіта передбачає задоволення особливих освітніх потреб кожного індивіда, в тому числі й для осіб з обмеженими можливостями, без відриву такої особи від звичного соціального оточення, сім'ї, друзів.

Питання забезпечення можливості доступу людей з інвалідністю до освітнього середовища висвітлено у працях вітчизняних та зарубіжних науковців, зокрема, О. Безпалько, В. Ільїна, А. Колупаєвої, Є. Мартинова, О. Мовчан, О. Полякової, Т. Самсонова, Н. Софій, О. Столяренко, В. Синьова, П. Таланчука, Є. Тарасенка, Н. Шаповала, А. Шевцова, Ф. Амстронг, Н. Борисової, Б. Барбера, Г. Беккера, П. Бурдєс, Дж. Девіса, К. Дженкса, Х. Кербо, М. Крозьє, Ф. Кросбі, П. Романова, В. Шмідт, К. Тейлора, О. Ярської-Смірної та ін. Однак, незважаючи на велику кількість публікацій та монографічних праць у царині інклюзивної освіти, окремі аспекти її імплементації потребують детального вивчення. До них належить і питання концептуальних основ інклюзивного навчання.

Мета стаммі – визначити та науково обґрунтувати філософські засади інклюзивної освіти: нову гуманітарну соціальну модель інвалідності, принцип включення, принцип відкритої невизначеної особистості, концепцію «нормалізації», принцип еволюційності й тотальних реформ на всіх рівнях суспільства.

Нові філософські концепції освіти пов'язані із трансформацією соціальної парадигми інвалідності у другій половині ХХ ст. Як зазначає А. Колупаєва, «В передових країнах Західної Європи, починаючи з 70-х років відбувалася перебудова спеціальної освіти. Зокрема, інтегроване та інклюзивне навчання дітей з особливостями розвитку визначено як основну форму здобуття освіти неповносправними» [4].

В основу філософії інклюзивної освіти покладено соціальну модель інвалідності, яка претендує на нову гуманітарну концепцію прав, свобод і можливостей людини [7; 10; 11; 12; 13]. Її головне завдання – подолання стереотипів застарілої медичної моделі інвалідності, згідно з якою людина, що має особливі потреби розглядається як «хворий». Як зазначає Н. Артющенко, медична модель передбачає, що людина з особливостями розвитку – хворий, який є об'єктом жалощів, благочинності й узагалі – тягар для суспільства, яка потребує постійного догляду й лікування: «Дитина з інвалідністю – це проблема, він сприймається суспільством виключно через призму порушень в розвитку. Від дітей з інвалідністю в рамках медичної моделі очікується пристосування до укладеного середовища й суспільства» [1, с. 13–14].

Соціальна модель інвалідності передбачає розв'язання двох проблем. По-перше, подолання соціальних стереотипів відчуженості, дисоціологізації з боку оточення, які вважаються більшим бар'єром, аніж самі особливі потреби; по-друге, визнання дитини-інваліда повноцінним індивідом, в якого, як і в інших дітей, є свої переваги (здібності, інтереси) і який має право не тільки відвідувати навчальні заклади на рівні з іншими, а й бути сприйнятим суспільством таким, яким він є. Інклюзивна філософія передбачає розв'язання дуалістичної проблеми, яка постала в давній інтегративній моделі, коли дитина-інвалід імпантувалася в суспільство на особливих правах (спецзаклади, особливий статус). Дуалізм між специфікою неповносправної дитини і її повноцінним включенням в суспільство розв'язується шляхом соціального й педагогічного узгодження полюсів: дитина, з одного боку, є повноцінним членом суспільства, тобто нічим не виокремлюється серед інших, з другого, – її індивідуальна

специфіка розглядається як будь-яка інша особистісна відмінність, яка є не перешкодою, а навпаки – педагогічним ресурсом, що може бути використаний у позитивному сенсі.

Філософські засади інклюзивної освіти мають у своїй основі сучасні педагогічні, юридичні (правові) й гуманітарні концепції, пов'язані з новою парадигмою реалізації людини в суспільстві. Трансформаційні процеси, які наразі відбуваються в усіх сферах людської діяльності зумовлюють феномен «вирівнювання» прав, свобод і можливостей людей, які від природи або внаслідок життєвих перипетій набули специфічного статусу, який обмежує їхні природні фізичні або когнітивні здібності.

Основним положенням філософським інклюзивної освіти є принцип включення, за яким дитина, що має специфічні потреби, реалізує своє право на освіту в середовищі повноцінного навчального колективу, позитивний вплив якого сприяє, з одного боку, повноцінному набуттю знань, умінь і навичок, з іншого, - сприяє соціалізації й «згладжуванню» комплексів і симптомів відокремленості, неповноцінності та відірваності від життєвого середовища.

Метою інклюзії є уникнення соціальної сегрегації, яка стосується не тільки інвалідності й інших типів психо-фізичної обмеженості людини, а й її відмінностей в соціальному класі, культурі, расі, національності, релігії тощо [9].

Одна з цілей інклюзії є максимальна ліквідація розмежувань «повноцінна дитина – неповноцінна дитина». Це можливо за умов реалізації супровідного процесу інтеграції в освіті: «Інклюзивна освіта передбачає не тільки активне включення й участь дітей та підлітків з обмеженими можливостями в освітньому процесі звичайної школи, але більшою мірою перебудову всього процесу масової освіти як системи для забезпечення освітніх потреб всіх дітей» [5].

У центрі інклюзивної освітньої парадигми лежить принцип відкритої невизначеної особистості, яка сприймає зовнішні умови свого життєустрою не як низку бар'єрів, а як низку можливостей. За таких умов людина починає усвідомлювати себе абсолютним суб'єктом свого життя, а світ – як відкриту систему, зорієнтовану і на її специфічні потреби: «Моделлю особистості в новій парадигмі інклюзивної освіти має стати інноваційна людина. Вона розглядає навколишній світ не як сталу, гармонійну структуру, до якої потрібно пристосовуватися, а як сферу пізнавальної та практичної невизначеності, яку потрібно редукувати як послідовність різноманітних труднощів, що необхідно подолати» [2, с. 27].

Іншим принципом інклюзивної освіти є концепція «нормалізації», в основі якої – положення про необхідність максимального наближення людей з особливими потребами до способу й режиму, прийнятого у громаді. Це положення знайшло відображення в міжнародних правових документах, згідно з якими необхідно всіляко уникати стереотипів меншовартості й неповноцінності стосовно людей з особливими потребами. Як зазначає О. Броварська, «Декларація ООН про права розумово відсталих є першим нормативно-правовим документом щодо визнання осіб з порушеннями психофізичного розвитку суспільно повноцінною в соціальному сенсі меншиною, яка потребує соціального та правового захисту» [2, с. 28].

Наступним принципом інклюзії є модернізація самої системи освіти. Вона передбачає заміну старих жорстких й адаптивно «закритих» форм організації навчання до нових, за яких школа або вищий навчальний заклад беруть на себе відповідальність за інтеграцію людини з особливими потребами в колектив. Ю. Волчелюк указує, що «інклюзивна освіта вимагає подальшої модернізації вищої педагогічної освіти та системи підвищення кваліфікації педагогічних кадрів, що передбачає:

– забезпечення спеціальної підготовки і перепідготовки педагогічних кадрів для роботи з студентами з обмеженими фізичними можливостями в умовах інклюзивного освітнього простору;

– забезпечення спеціальної підготовки консультантів з питань навчання та розвитку осіб з обмеженими фізичними можливостями в умовах інклюзивного освітнього простору;

– запровадження системної організаційно-методичної, консультативно-роз'яснювальної роботи серед керівників навчальних закладів, громадськості, батьків щодо забезпечення права людей з обмеженими фізичними можливостями на освіту» [3, с. 48–51].

Важливим принципом інклюзивної освіти є її еволюційна й реформістська світоглядна природа, яка виявилася в останні десятиліття в численних громадянських рухах, прийнятті всесвітніх декларацій, що свідчить про динаміку розвитку концепції гуманності, життєвості й рівноправності. Так, в 1990 році в місті Джомтєн (Таїланд) відбулася Всесвітня конференція з освіти для всіх, яка визначила нові перспективи освіти як важливої соціальної надбудови. Право на освіту кожної людини у ній окреслено як невід'ємне й доступне, а й якісне, таке, що в новому часі потребує розширення сфери впливу, партнерських стосунків, нових освітніх стандартів, співпраці держави, школи й сім'ї. У 1994 році прийнято знакову Саламанську декларацію (Іспанія), філософським лейтмотивом якої стали повага й поцінювання різноманітності й індивідуальності людської особистості, що інтерпретує неповносправність як форму індивідуального вияву людської природи [9].

Нова концепція знайшла своє продовження на Всесвітньому форумі з освіти в Дакарі (2000 року), де основним філософським підґрунтям стали не тільки освіта й виховання для усіх, а і прогрес і новітні цілі освітнього процесу для людей всіх рас, релігій і націй незалежно від стану здоров'я [6].

Інклюзивна парадигма в рамках загальної демократичної трансформації суспільства передбачає всеосяжний і багаторівневий підхід, який торкатиметься змін в політичній, соціальній та економічній структурі суспільства. На економічному рівні це має реалізуватися в новій системі фінансування освіти, підвищенні повноважень шкіл та вищих навчальних закладів, у політичній – в розробленні відповідної законодавчої бази й соціальної політики, у соціальному – у широкій палітрі реформ від зміни стереотипів і неповносправності – до рівної участі й забезпеченні усіх членів суспільства.

Як зазначає І. Россіхіна, філософія інклюзії невідривна від застарілої концепції ексклюзії, яку необхідно подолати: «На наш погляд, необхідно погодитись з тим, що соціальне виключення виникає внаслідок численних порушень підсистем суспільства, а отже, соціальна інклюзія теж має бути багатовимірною. Серед аспектів (напрямів, заходів) соціальної інклюзії в цих соціальних підсистемах треба виокремити політично-правові (можливість реалізації своїх прав та інтересів), соціально-економічні (викоринення бідності, наявність достойно оплачуваної роботи, якісного житла й комунальних послуг), культурні (доступна і якісна освіта, включеність в культурне життя суспільства) тощо [8, с. 18].

Отже, інклюзія – це нова філософія не тільки освітньої галузі, а й системи суспільства в цілому, яке, зважаючи на його сучасну високотехнологічну й інформаційну структуру, може і має забезпечити повноцінну участь усіх членів незалежно від їхніх можливостей у соціальному й культурному житті, комунікативному діалозі й усебічній реалізованості.

Філософія інклюзивності будується на низці принципів, серед яких найголовніші – нова гуманітарна соціальна модель інвалідності, принцип включення, принцип відкритої невизначеної особистості, концепція «нормалізації», принцип еволюційності й тотальних реформ на всіх рівнях суспільства. Це передбачає поступову перебудову всієї системи людських стосунків на мікро- (сім'я, колектив) та макрорівні (соціальна група, держава), упровадження політичних, соціальних та економічних реформ в сучасному демократичному й гуманістичному руслі.

Перспективи подальших наукових пошуків убачаємо у висвітленні питань, пов'язаних із нормативними основами, на яких вибудовується інклюзивне навчання в системі вищої освіти країн Європейського Союзу.

Література

- 1. Артюшенко Н. П.** Организационно-педагогические условия обучения детей с ограниченными возможностями здоровья средствами инклюзивного образования : автореф. дисс. на соискание науч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Н. П. Артюшенко. – Томск, 2010. – 23 с.
- 2. Броварська О. А.** Філософські аспекти інклюзивної освіти / О. А. Броварська // Соціально-педагогічна робота в закладах освіти інклюзивної орієнтації : тези доповідей VIII Всеукраїнської науково-практичної конференції. – Хмельницький: Хмельницький інститут соціальних технологій Університету «Україна», 2013. – С. 27–30.
- 3. Волчелюк Ю. І.** Організація навчання для студентів з обмеженими фізичними можливостями в інклюзивному освітньому просторі / Ю. І. Волчелюк // Соціально-педагогічна робота в закладах освіти інклюзивної орієнтації : тези доповідей VIII Всеукраїнської науково-практичної конференції. – Хмельницький: Хмельницький інститут соціальних технологій Університету «Україна», 2013. – С. 48–51.
- 4. Колупасва А. А.** Досвід реалізації інклюзивної освіти в країнах Європи [Електронний ресурс]: Режим доступу: <http://www.ussf.kiev.ua/index.php?go=Inklus&id=16>
- 5. Назарова Н. М.** Интегрированное (инклюзивное) образование: генезис и проблемы внедрения [Электронный ресурс]: Режим доступа: Интернет конференция: Современные дети – какие они?
- 6. Развитие инклюзивного образования: сборник материалов / сост. Ю. Б. Симонова, С. А. Прушинский.** – М. : Региональная общественная организация Перспектива. – М. : 2007. – 48 с.
- 7. Романов П. В.** Политика инвалидности. Проблемы доступной среды и возможности занятости / П. В. Романов, Е. Р. Ярская-Смирнова // Социологические исследования. – 2005. – № 2. – С. 44–55.
- 8. Россихина И. Г.** Социальная инклюзия студентов как функция учреждения среднего профессионального образования : автореф. дисс. на соискание науч. степени канд. соц. наук : спец. 22.00.04 «Социальная структура, социальные институты и процессы» / И. Г. Россихина. – Новочеркасск, 2010. – 23 с.
- 9. Саламанская декларация и рамки действий по образованию лиц с особыми потребностями, принятые Всемирной конференцией по образованию лиц с особыми потребностями: доступ и качество, Саламанка, Испания, 7–10 июня 1994 года.** [Электронный ресурс]: Режим доступа: <http://www.un.org/russian/dokument/declarat/salamanka.pdf>.
- 10. Скок Н. И.** Биосоциальный потенциал лиц с ограниченными возможностями и социальные механизмы его регуляции // Социологические исследования. – 2005. – № 4. – С. 124–127.
- 11. Трудоустройство инвалидов: интегрированный подход** [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.socpolitika.ru/rus/social_policy_research/1349/dokument360/shtml.
- 12. Ферапонтова О. И.** Социальные аспекты инклюзивного образования детей-инвалидов // Вестник СамГУ. – 2007. – № 1 (51) – С. 165–171.
- 13. Ярская В. Н.** Инклюзия – новый код социального равенства // Образование для

УСТАНОВЛЕННЯ ВИМОГ ДО ОСОБИСТІСНИХ ЯКОСТЕЙ КВАЛІФІКОВАНОГО РОБІТНИКА

Єжова О. В. Установлення вимог до особистісних якостей кваліфікованого робітника.

Робота спрямована на встановлення науково обгрунтованого переліку індивідуальних особливостей особистості, необхідних для успішного набуття професійних компетенцій робітників-швейників. Установлено, що представникам усіх досліджуваних професій потрібні якості типу «людина-техніка», а для деяких завдань – «людина-людина» та «людина-художній образ». Створений перелік охоплює 39 професійно важливих якостей особистості, у результаті апіорного ранжування список скорочений до 33-х.

Ключові слова: професійно важливі якості, швачка, кравець, закрійник, оператор швацького устаткування.

Єжова О. В. Установление требований к личностным качествам квалифицированного рабочего.

Работа направлена на установление научно обоснованного перечня индивидуальных особенностей личности, необходимых для успешного формирования профессиональных компетенций рабочих-швейников. Установлено, что представителям всех исследуемых профессий необходимы качества типа «человек-техника», а для некоторых заданий – «человек-человек» и «человек-художественный образ». Созданный перечень включает 39 профессионально важных качеств, в результате апіорного ранжирования список сокращен до 33-х.

Ключевые слова: профессионально важные качества, швея, портной, закройщик, оператор швейного оборудования.

Yezhova O. V. Setting out requirements for the personality qualities of a skilled worker.

The article is aimed at establishing a scientifically substantiated list of personality traits necessary for the successful forming professional competences of garment workers. The author determined that people of these occupations require such qualities as «person-to-technique» and for some tasks – «person-to-person» and «person-to-artistic image». This list includes 39 professionally important qualities; the list was reduced to 33 qualities as a result of a priori ranking.

Key words: professionally important qualities, seamstress, tailor, tailor's cutter, sewing equipment handler.

Успіх професійної діяльності значною мірою залежить від відповідності обраної професії та індивідуальних якостей працівника. Характер та ступінь розвиненості професійно важливих якостей зумовлюють, в числі інших чинників, професійну надійність працівника. У зв'язку з цим актуальним є завдання встановлення науково обгрунтованого переліку індивідуальних особливостей особистості, необхідних для

успішного набуття професійних компетенцій.

У психології професійної придатності виокремлюють поняття «професійно важливі якості» суб'єкта діяльності. Це сукупність психологічних якостей особистості, а також низка фізичних, антропометричних, фізіологічних характеристик людини, які визначають успішність навчання та реальної діяльності [2, с. 153].

Відомі численні дослідження, спрямовані на встановлення критеріїв, що максимально враховують відповідність особистості та професії й визначають так звану професійну придатність. Це роботи психологів праці (С. Богословський, В. Лоос, Г. Мюнстерберг; І. Тітова; В. Чебишева,), педагогів (М. Анісімов, А. Ашеров, М. Громкова, Р. Макаров), соціологів. Розроблена Д. Патерсоном класифікація 432 професій містить кілька фахівців швейної галузі, від фахівців високої кваліфікації (наприклад, інженер-технолог) до помічника швачки.

Аналізуючи вказану класифікацію, відзначаємо, що автор установив високі вимоги до рівня академічних та механічних здібностей працівників швейної промисловості, які підвищуються для фахівців-технологів (АА), майстрів та дизайнерів (ВВ). Для кваліфікованих робітників, зокрема швачок та кравців, ці вимоги помірні (СС). Для помічника швачки та продавця-кравця встановлені мінімальні вимоги до рівня академічних та механічних здібностей (DD). Мистецькі здібності важливі для дизайнерів одягу (В) та швачок (С). Для решти професій достатньо мінімального рівня (D). Соціальних здібностей, за класифікацією Д. Патерсона, вимагає робота майстра (В), дизайнера високоякісного одягу та кваліфікованої швачки (С). Для решти професій установлений мінімальний рівень (D). Такий підхід досить суперечливий, оскільки робота кравця та продавця передбачає спілкування з замовниками, а отже не слід очікувати успішної діяльності за відсутності соціальних умінь у цих робітників. Можливо, специфіка функцій представників названих професій у Британії 1953 р. дещо відрізнялася від сучасних обов'язків кравців.

Із часів створення аналізованої класифікації минуло більше, ніж півстоліття, за цей час змінилось обладнання та кваліфікаційні характеристики працівників швейної промисловості. Однак урахування академічних та механічних здібностей під час відбору та підготовки кваліфікованих робітників швейної галузі актуально й нині.

М. Анісімов, розглядаючи методологічні підходи в розробленні моделей навчального процесу, виокремив, окрім знань, навичок і вмінь, специфічні властивості, які характерні тільки для електрорадіотехнічних професій [1, с. 294]. До них віднесені загальні специфічні вимоги, інтелектуальні вміння, психологічні особливості – разом 27 вимог. Уважаємо такий підхід оптимальним, оскільки структурування вимог до фахівця дозволяє визначити найбільш вагомі його властивості.

Для успішної діяльності модельєра академік Є. Романова вважає необхідними творчі та художні здібності; розвинене просторово-об'ємне мислення, пам'ять та уяву, гарний окомір, почуття гармонії та смаку; здатність сприймати та розрізняти широкий спектр кольорів, гарний розвиток дрібної моторики рук тощо – всього 19 характеристик [5, с. 219]. Більшість вказаних якостей потрібні й кваліфікованим робітникам, особливо закрійникам, які виконують як творчі завдання (створення образу замовника), так і практично втілюють створений ескіз під час розкrojовання матеріалу.

Зважаючи на широке застосування нових технологій у виробництві швейних виробів, недостатньо дослідженим є питання встановлення переліку професійно важливих якостей для кваліфікованих робітників – швачки, кравця, закрійника,

оператора швацького устаткування.

Метою статті є встановлення найбільш суттєвих професійно важливих якостей кваліфікованих робітників швейної галузі. Для реалізації поставленої мети визначено такі завдання:

- аналіз літератури, присвяченої професійному відбору;
- встановлення класифікаційних ознак праці швейників;
- розроблення переліку професійно важливих якостей робітників швейної галузі за наслідками аналізу літературних джерел;
- встановлення найбільш суттєвих вимог до робітників шляхом психологічного експерименту.

Для визначення особистісних рис, притаманних представникам професій швейної галузі, була корисною теорія професійного вибору Дж. Холланда, згідно з якою всі люди розподіляються на шість типів: реалістичні (Р), інтелектуальні (І), соціальні (С), конвенціональні (К), підприємливі (П) та артистичні (А) [3, с. 19].

На перший погляд, професії швейної галузі відносяться до так званого «реалістичного» типу, оскільки пов'язані з технікою, спрямовані на розв'язання конкретних завдань із виготовлення матеріальних предметів – швейних виробів. Для людей, які обирають такі професії, за теорією Холланда, повинні бути притаманні такі особливості особистості та здібності: активність; діловитість; наполегливість; раціональність; практичне мислення; координованість; просторове уявлення; технічні здібності.

Однак, якщо робітники промислових підприємств безпосередньо не контактують зі споживачами їх продукції, то у сфері побутового обслуговування населення комунікації з замовником – це невід'ємний складник професійної діяльності закрійника та кравця. Отже, ці професії частково можна віднести й до «соціального» типу. Представникам цих професій повинні бути притаманні такі якості, як вміння спілкуватись; гуманність; пристосування; розв'язання проблем з опорою на емоції та почуття; мовні здібності.

Класичною вважається класифікація професій академіка Є. Климова, створена для інформаційного забезпечення професійного самовизначення молоді. Ним розроблена чотирирясна класифікація за чотирма ознаками: особливостями предмета, цілей, засобів та умов праці.

Так, відповідно до різновидів об'єктних систем (перший ярус класифікації) виокремлено чотири типи професій [4, с. 160]. Згідно з цією класифікацією робітничі професії швейної галузі відносяться до типу «людина-техніка та нежива природа (Т)». Однак професійні обов'язки кравця й особливо закрійника передбачають спілкування з замовником під час обговорення моделі, вимірювання розмірних ознак, примірювань. Отже, ці професії мають ознаки, притаманні типу «людина-людина (Ч)». Слід зазначити, що під час створення нових моделей одягу, які суттєво відрізняються від типових конструктивно-декоративних рішень, закрійник постає в ролі митця, і його діяльність може бути віднесена до типу «людина-художній образ (Х)».

У межах кожного типу залежно від цілей діяльності на другому рівні класифікації Є. Климовим визначено три класи професій [4, с. 162]. Згідно з цим рівнем класифікації, професії швачки, оператора і кравця можуть бути віднесені до класу перетворювальних (П), а професія закрійника – до дослідницьких (ІІ). Виконуючи обов'язки контролера матеріалів, виробів та лекал, робітник стає представником гностичної (Г) професії.

У межах кожного класу на третьому рівні класифікації за ознакою засобів праці

виокремлено чотири відділи професій [4, с. 162–163]. Розглядаючи професії швейної галузі в контексті класифікування їх за ознакою засобів праці, ми встановили, що за чинної моделі організації швейного виробництва можна говорити про оснащення не професії, а робочого місця для виконання конкретної операції швачкою, кравцем, закрійником. Залежно від встановленого обладнання та особливостей конкретної моделі робітники можуть виконувати операції з використанням ручного інструменту (Р), швейних і розкрійних машин (М) та напівавтоматів (А). Чітко класифікувати за вказаною ознакою можна лише професію оператора швацького обладнання, оскільки в кваліфікаційних вимогах цієї професії визначений тип обладнання – автоматичне та напівавтоматичне швейне та розкрійне устаткування (А).

На четвертому ярусі професії класифіковані за умовами праці на чотири групи. За умов правильної організації робочих місць та впровадження систем контролю мікроклімату (опалення, вентиляції тощо) робітники швейної галузі працюють в умовах мікроклімату, близьких до побутових (Б). Узагальнивши результати аналізу професій швейної галузі за чотирярусною психологічною класифікацією професій Є. Климова, ми створили «формули професій» (табл. 1).

Таблиця 1

Формули професій швейної галузі (за класифікацією Є. Климова)

Професія	Швачка	Кравець	Закрійник	Оператор швацького устаткування
Група(умови)	Б	Б	Б	Б
Відділ(засоби)	Р, М, А	Р, М, А	Р, М, А	А
Клас (цілі)	П	П	И	П
Тип (об'єкти)	Т	Т, Ч	Т, Ч, Х	Т

Аналізуючи отримані «формули професій» (табл. 1), відзначаємо, що представникам усіх досліджуваних професій швейної галузі потрібні якості типу «людина-техніка». Для спілкування з замовниками кравцю та закрійнику повинні бути притаманні особливості, характерні для професій типу «людина-людина» [4, с. 186–188]. Для створення художнього образу засобами композиції костюма закрійник повинен відповідати вимогам, які висуваються до фахівців професій типу «людина-художній образ».

Професор Н. Левитов визначив, що для ефективного роботи швачка повинна мати розвинений окомір, гарну кольорову чутливість, тонку дотикову чутливість пальців рук, кінстетичну чутливість м'язів, особливо правої руки, гарний розподіл та перемикання уваги, жвавість та точність уявлення фігур та форм, зорово-рухову координацію, точність спрямування та форми руху руки.

Професія оператора швацького устаткування відносно нова для швейної галузі, однак є низка наукових праць, спрямованих на психологічне дослідження діяльності операторів різних систем.

Професор А. Конопкін визначив вимоги, які висуває перед людиною діяльність оператора: абсолютна безпомилковість дій; уміння здійснювати екстрені дії; висока особиста відповідальність за свої дії з керування системою; розподілення уваги; обсяг оперативної пам'яті; значна емоційна стійкість.

Підсумовуючи проведений аналіз досліджень в галузі психології праці, професійної придатності та професійного самовизначення, нами встановлений попередній перелік професійно важливих якостей для кваліфікованих робітників швейної галузі:

– Виконавчо-рухові вияви: точність та швидкість рухів, переважно дрібних; координація та обдуманість рухів, наявність численних рухових навичок.

– Пізнавальні процеси: високі вимоги до уваги, її зосередження, розподілу, перемикання. Високі вимоги до гостроти зору; розвинене сприйняття кольору; окомір. Вимоги до відчуття дотику, м'язової чутливості.

– Пам'ять та мислення: високі вимоги. Гарна оперативна пам'ять та мислення. Просторове уявлення, практичне мислення.

– Емоції: емоційна стриманість; стійкість у надзвичайних ситуаціях; підвищене почуття відповідальності.

– Ділові якості та ставлення особистості (до оточуючих, до праці, до речей, до себе): здатність працювати самостійно та в колективі, вміння спілкуватись; мовні здібності; гуманність; акуратність; прагнення до вдосконалення своїх знань та вмінь; сумлінність; раціональність; технічні здібності; дисциплінованість; зібраність; терпіння; здатність неодноразово переробляти зроблене.

– Творчі особливості: уява, нестандартне мислення, фантазія, гнучкість мислення, естетичне почуття, відчуття красивого, інтерес до моди.

– Специфічні вимоги: фізична витривалість під час виконання різної роботи (наприклад, запуск, пакування, особливо виробів пальтово-костюмного асортименту). Специфічні вимоги до оператора: абсолютна безпомилковість дій; уміння здійснювати екстрені дії; висока особиста відповідальність за свої дії з керування системою.

Наведений вище перелік передбачає властивості особистості, які забезпечують успішність виконання робіт у системі «людина-техніка», виконання творчих та пошукових завдань, спілкування з людьми – як колегами, так і замовниками, а також виконання операторських функцій. При цьому узагальнені та укрупнені деякі схожі вимоги до фахівця, сформульовані різними авторами. Наприклад, «ручна вправність» майже ідентичне «наявності численних рухових навичок» тощо.

Установлений в результаті аналізу публікацій перелік охоплює 39 якостей особистості, умовно об'єднаних у 7 груп. У такому вигляді він є занадто громіздким для проведення анкетування. Задля відбору найбільш сутєвих властивостей особистості проведений психологічний експеримент методом апіорного ранжування чинників.

У цьому дослідженні метод апіорного ранжування чинників реалізований шляхом опитування експертів. Кожен експерт заповнив анкету, розроблену відповідно до рекомендацій соціології.

До експертної групи увійшли висококваліфіковані фахівці швейної галузі та професійно-технічної освіти. Усі експерти мають вищу освіту – технічну або педагогічну, три експерти здобули дві вищі освіти. Зіставляючи результати анкетування за чотирма професіями, відзначаємо, що експерти однотайно надали низький для всіх професій ранг таким чинникам: наявність численних рухових навичок; стійкість у надзвичайних ситуаціях; гуманність; здатність неодноразово переробляти зроблене; відчуття красивого; уміння здійснювати екстрені дії.

Це дозволяє вилучити названі чинники з подальшого дослідження для всіх професій. Решта факторів передбачувано отримали різні підсумкові ранги для різних професій, що зумовлено відмінностями у змісті, предметі, цілях та засобах праці.

Аналізуючи отримані «формули професій» робітників швейної промисловості, встановлено, що представникам усіх досліджуваних професій потрібні якості типу «людина-техніка». Для спілкування з замовниками потрібні якості типу «людина-

людина», а для створення художнього образу – «людина-художній образ». Створений у результаті аналізу публікацій перелік професійно важливих якостей кваліфікованих робітників швейної галузі передбачає 39 якостей особистості. Вони умовно об'єднані в 7 груп: виконавчо-рухові вияви; пізнавальні процеси; пам'ять та мислення; емоції; ділові якості; творчі особливості; специфічні вимоги. Проведене апріорне ранжування чинників дозволило скоротити перелік до 33 якостей особистості. Подальше дослідження буде спрямоване на встановлення остаточного переліку професійно важливих якостей для кожної з професій: швачки, кравця, закрійника, оператора швацького устаткування.

Література

1. Анісімов М. В. Теоретико-методологічні основи прогнозування моделей у професійно-технічних навчальних закладах: [монографія] / М. В. Анісімов. – Київ-Кіровоград: ПОЛУМ, 2011. – 464 с. **2. Бодров В. А.** Психология профессиональной пригодности: [учеб. пособ. для вузов] / В. А. Бодров. – М.: ПЕР СЭ, 2001 – 511 с. **3. Ильин Е. П.** Дифференциальная психология профессиональной деятельности / Е. П. Ильин. – СПб.: Питер, 2008. – 310 с. **4. Климов Е. А.** Психология профессионального самоопределения / Е. А. Климов. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 304 с. **5. Романова Е. С.** 99 популярных профессий. Психологический анализ и профессиограммы / Е. С. Романова. – [2-е изд.]. – СПб.: Питер, 2003. – 464 с.

УДК 004.054:37.026

Вікторія Іванченко

МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ ОЦІНЮВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ СТУДЕНТІВ ІЗ ВИКОРИСТАННЯМ ТЕСТОВОГО КОНТРОЛЮ

Іванченко В. О. Методологічний аспект оцінювання навчальних досягнень студентів із використанням тестового контролю.

У статті розглянуто основні методологічні аспекти оцінювання навчальних досягнень студентів ВНЗ із використанням тестового контролю знань. Розкрито основні положення процесу вимірювання якості знань за допомогою тестового контролю.

Ключові слова: методологічні аспекти, оцінювання знань, тестовий контроль, процес вимірювання, якість знань.

Іванченко В. А. Методологический аспект оценивания учебных достижений студентов с использованием тестового контроля.

В статье рассмотрены основные методологические аспекты оценки знаний студентов вузов с использованием тестового контроля знаний. Раскрыты основные положения процесса измерения качества знаний с помощью тестового контроля.

Ключевые слова: методологические аспекты, оценивание знаний, тестовый контроль, процесс измерения, качество знаний.

Ivanchenko V. O. Methodological aspect of assessing students' achievements using a test check.

This article describes the principle methodological aspects of estimating higher school students' knowledge using a test check. The author reveals the main items of the process of measuring the quality of knowledge through a test check.

Key words: methodological aspects, assessment, test check, measurement process, the

quality of knowledge.

У контексті сучасної моделі освіти розробляються підходи до процесу визначення якості знань студентів. Основною платформою для такого підходу стала Болонська декларація, регламентована на рівні Міністерства освіти і науки України нормативними документами.

Накази Міністерства освіти і науки України від 23.01.2004 № 48 «Про проведення педагогічного експерименту з кредитно-модульної системи організації навчального процесу», від 23.01.2004 № 49 «Про затвердження Програми дій щодо реалізації положень Болонської Декларації у системі вищої освіти і науки України на 2004-2005 роки», від 20.10.2004 № 812 «Про особливості впровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу», від 30.12.2005 № 771 «Про впровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу», від 13.07.2007 № 612 «Про затвердження Плану дій щодо забезпечення якості вищої освіти України та її інтеграції в європейське та світове освітнє співтовариство на період до 2010 року» та від 16.10.2009 № 943 «Про запровадження у вищих навчальних закладах України Європейської кредитно-трансферної системи», методичних матеріалів «Впровадження ECTS в українських університетах» та інші [9].

Якість освіти і виховання студентства є системою соціально-зумовлених цільових показників (нормативів) знань, умінь, навичок. Вона – той нормативний рівень, якому повинна відповідати «продукція» галузі освіти. Такий підхід орієнтує на оцінювання діяльності за кінцевими результатами. У категорії якості втілюється соціальне замовлення на навчально-виховну діяльність [1].

У сучасній педагогічній літературі не повною мірою розкрито методологічні аспекти оцінювання знань із використанням тестового контролю. На перший план виходять аспекти щодо проблематики якості отриманих знань і перевірки за допомогою тестування. Різні дослідники з дидактики розглядають термін «якість знань» як більш загальне поняття [2; 3; 4]. Під якістю розуміють також окремі, найсуттєвіші якісні характеристики, показники результатів засвоєння знань і умінь. При цьому говорять загалом про якість результатів навчання, підвищення якості знань, про ефективність навчання тощо. Зважаючи на це, вивчення зазначених аспектів є, безумовно, актуальним питанням у сучасному вимірі досягнень.

Мета статті – проаналізувати методологічні підходи до оцінювання рівня отриманих знань студентів у процесі навчання, вивчення основних положень процесу вимірювання якості знань за допомогою тестового контролю.

Дослідження різних методик навчання дозволяють констатувати різноманітні особливості засвоєння студентами змісту дисциплін запропонованих викладачем для вивчення [5; 6]. Визначення різноманітних особливостей запропонованих методик називається якісним аналізом рівня знань. Описуючи їх, можна стверджувати про різницю, отриману в результаті навчальної діяльності або про якісні зрушення в засвоєнні дисципліни, які виражаються у високих відсотках і відмінних оцінках. Таке широке трактування поняття «якість знань» у педагогічній науці засвідчує відомий емпіризм у створенні проблематики опису результатів навчання. Водночас, кожне таке тлумачення відображає певний практичний бік запропонованого дослідниками поняття.

У процесі оцінювання якості навчання значну роль відіграє значення того, хто буде оцінювати і за якими показниками. Протягом багатьох років у нашій країні чинною була традиційна система оцінювання знань студентів за чотирибальною

шкалою, суб'єктивність такого оцінювання значною мірою залежить від психологічних особливостей викладача і студента. Про це свідчать численні дослідження педагогів і психологів. Одна і та ж сама відповідь студента різними викладачами оцінюється по-різному, причому розбіжність в оцінках досягає двох, а інколи і трьох балів. Це характерно як для гуманітарних, так для технічних і біологічних дисциплін. Інша причина, яка впливає на обґрунтованість оцінки, – наявність різних об'єктів контролю. Для одних викладачів об'єктом оцінювання є фактично засвоєний студентом матеріал, для інших – здатність застосовувати знання для розв'язання практичних завдань, для третіх – перенесення і трансформування знань тощо. Відповідно до цього кожним викладачем по-різному оцінюються відповіді студента, які втілюють у навчання свою систему перевірки завдань, а саме: контрольна робота, екзамен, тестування тощо.

Сучасна парадигма освіти спрямована на те, що не особистість студента в цілому становить об'єкт навчання, а його показники [7]. Оцінювання якості майбутнього спеціаліста розпочинається з самої особистості, розвитку її духовних і творчих можливостей. Роль навчання зводиться до забезпечення становлення такої особистості, яка здатна створити якісні зміни в галузі своєї професійної діяльності. Саме звіди людина, яка навчається, охоплюється внутрішнім зворотним зв'язком, який надає змогу тому, хто вчиться, самостійно підняти рівень навчання, а тому, хто вчить, розглядати студента як об'єкт і суб'єкт управління. При цьому дієвість та ефективність впливу викладача на продуктивність діяльності студента значною мірою залежить від однієї з умов реального управління – обов'язкового і якісного зворотного зв'язку.

Зворотний зв'язок у дидактиці – це інформаційний процес, який дозволяє викладачу отримати дані про те, наскільки результати пізнавальної діяльності студента на конкретному етапі навчальної роботи відповідають тим результатам, які були визначені викладачем на основі загальної мети – яка була поставлена для підготовки кваліфікованого фахівця в певній галузі діяльності. Наявність такої інформації надає змогу для оцінювання рівня засвоєння матеріалу, формування професійних умінь і навичок, визначати зміст і напрям подальшої навчальної діяльності студента.

Коли йдеться про навчання, то розуміють, що це система, яка складається із суб'єкта навчання (той, хто вчить), об'єкта навчання (той, кого вчать), прямого і зворотного зв'язків.

Особливістю викладача, як суб'єкта навчання є те, що він знає реакцію студента, тобто об'єкта навчання й може оцінити його рівень знань за допомогою тестового контролю. Передбачається, що об'єкт здатний сприймати інформацію від суб'єкта та здатний до навчання. Викладач за допомогою тестового контролю неупереджено оцінює знання, уміння та навички, коригує ці знання у процесі навчання з урахуванням особливостей студента. Час навчання може бути нормованим, а за індивідуальної форми викладач може задавати додаткові більш складні завдання. У ВНЗ навчальний процес проводиться за лекційно-семінарською системою, групами й регламентується графіком та відповідними навчальними програмами з дисциплін. Іншими словами, в цьому випадку час на вивчення матеріалу обмежується рамками навчального процесу, і необхідний рівень знань, умінь та навичок студент отримує в результаті самостійної роботи і самонавчання.

Процес самонавчання – це процес, коли відсутня зовнішня корекція власне навчання. Однак студент як система, що саморегулюється, здатний коригувати або зовсім змінювати напрям, зміст і методику пізнавальної діяльності, підвищувати свою

активність і працездатність, якщо він знає, наскільки доцільна та плідна його робота. Тому в навчальному процесі виокремлюють два види зворотного зв'язку: зовнішній, коли інформацію про оцінку результатів навчальної діяльності студента отримує викладач, та внутрішній, коли цю інформацію отримує сам студент.

Задля забезпечення якісного зворотного зв'язку важливого значення набувають розробки та дослідження в галузі педагогічних вимірювань. Педагогічні вимірювання – це методичний напрям у дидактиці, який розробляє та використовує методи й засоби вимірювань задля оцінювання результатів навчальних досягнень. Усі розвинені країни світу виконують наукові дослідження в галузі педагогічних вимірювань. Визнаними науковими школами є: Служба тестування у галузі освіти ET8 (США), Національний фонд досліджень у галузі освіти МРЕК (Англія), Інститут педагогічних вимірювань СІТО (Нідерланди) та інші. За останнє десятиріччя було розроблено і втілено достатньо проектів, які спрямовані на об'єднання зусиль усіх країн щодо розроблення єдиних підходів до оцінювання результатів навчання за допомогою тестового контролю, який вимірює отримані знання в процесі навчання [8]. Такі дослідження надають інформацію про стан освіти в різних країнах, створюють можливість порівнювати рівень навчальних досягнень учнів різних країн із міжнародними стандартами і здійснювати моніторинг якості освіти.

Розроблено три основних підходи до визначення рівня досягнень особистості у навчально-виховному процесі.

1. Критеріально-орієнтований, який дозволяє визначити, наскільки особистість досягла заданого рівня знань, умінь і навичок. Цей рівень визначається як обов'язковий результат навчання (освітній стандарт). У цьому випадку рівень досягнень конкретної особи не залежить від того, яких результатів досягли інші. Тестування надає змогу отримати результат рівня знань, чи відповідає він вимогам сучасної освіти. У процесі реалізації такого підходу результати можуть інтерпретуватись двома способами.

У першому випадку робиться висновок про те, засвоєно чи не засвоєно матеріал, що перевіряється (досягнуто стандарт чи ні). У другому випадку визначається рівень або відсоток засвоєння відповідного матеріалу (на якому рівні засвоєно стандарт або який відсоток від усіх вимог стандарту засвоєно).

2. Нормативно-орієнтований. Такий підхід спрямований на певні статистичні норми, які визначаються для певної сукупності осіб. У цьому випадку рівень навчальних досягнень особистості інтерпретується залежно від досягнень усієї сукупності осіб (вище чи нижче усередненого показника – норми). У процесі проведення тестового вимірювання отриманих знань відбувається розподіл осіб за рангами. Незалежно від того, яка шкала використовується, здійснені вимірювання не надають повної інформації щодо досягнення тих чи тих цілей навчання.

3. Орієнтований на індивідуальні норми конкретної особи, реальний рівень її навчальних досягнень у визначений момент часу. Результатом тестування у цьому випадку є темп засвоєння й обсяг засвоєного матеріалу. Якщо розглянути світову практику оцінювання рівня навчальних досягнень за допомогою тестового контролю, то можна зробити висновок, що основною тенденцією останнього десятиліття ХХ ст. стало уведення освітніх стандартів. Під освітніми стандартами в різних країнах розуміють досягнення певної мети навчання, або засвоєння певного змісту навчальної дисципліни, чи досягнення певного рівня підготовки. Такі стандарти пов'язані з системою оцінювання, яка ґрунтується на очікуваних і запланованих навчальних досягненнях особистості. В окремих країнах стандарти досягнень розглядаються як обов'язковий мінімальний рівень. В інших – система оцінювання якості знань за

допомогою тестового контролю, спрямована на вимоги до результатів навчання з орієнтацією на критеріальний підхід до оцінки. У другому випадку оцінюються досягнення особистості відповідно до окремих вимог стандарту на різних рівнях. Аналіз зарубіжної літератури з проблеми дидактичних вимірювань показує, що під час визначення стандартів досягнень виокремлюють три поняття: мінімальні, відносні й абсолютні стандарти.

Мінімальні стандарти визначають найнижчий рівень, якого повинні досягти всі особи, що закінчили певний навчальний курс, ту межу, яка розділяє різні рівні навчальних досягнень особистості, і відповідають засвоєнню або незасвоєнню відповідного навчального курсу.

На основі аналізу визначено основні підходи до розроблення дидактичних тестів: нормативно-орієнтований, критеріально-орієнтований, індивідуально-орієнтований.

Узагальнено особливості застосування розглянутих підходів до розроблення дидактичних тестів під час створення інформаційних систем діагностування якості навчання студентів:

- нормативно-орієнтований підхід надає можливість здійснити розподіл студентів за рангами, визначити рейтинг майбутнього фахівця;

- критеріально-орієнтований підхід дозволяє здійснити оперативне отримання об'єктивної і точної інформації про рівень навчання;

- індивідуально-орієнтований підхід надає можливість урахувати індивідуальні особливості (темپ засвоєння, динаміку просування в оволодінні знаннями, уміннями й навичками) студента.

З'ясовано, що для створення комплексу діагностувальних засобів на базі інформаційних технологій, які забезпечують оперативне отримання об'єктивної і точної інформації про відповіді студента у процесі тестування, дозволяють урахувати його індивідуальні психологічні особливості, здійснювати адаптацію до користувача, необхідно, крім застосування підходів до розроблення дидактичних тестів, спиратися на системний та кібернетичний підходи до аналізу педагогічних явищ, особистісний і кваліметричний підходи до проблем оцінювання якості навчання майбутніх фахівців.

Перспективи подальших досліджень полягають у визначенні концептуальних положень щодо організації процесу оцінювання з використанням адаптивної інформаційної системи діагностування якості навчання студентів.

Література

1. Булах І. Є. Теорія і методика комп'ютерного тестування успішності навчання (на матеріалах медичних навчальних закладів): автореф. дис. на здобуття наук.ступеня д-ра пед. наук / І. Є. Булах. – К., 1995. – 50 с. **2. Вендровская Р. В.** Тесты в американской системе образования / Р. В. Вендровская // Педагогика. – 2001. – № 2. – С. 97–102. **3. Вержицкий Г. А.** Диагностика качества обучения в системе дополнительного профессионального образования / Г. А. Вержицкий, И. В. Кулакова. – М., 2000. – 117 с. **4. Володин Б. В.** Педагогические особенности разработки и применения тестов в высшей школе: автореф. дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук. – Л., 1981. – 24 с. **5. Жернов В. И.** Оценочная деятельность и формирование профессиональной направленности личности студента / В. И. Жернов, И. С. Ломакина. – Магнитогорск: МаГУ, 2000. – 115 с. **6. Лігоцький А. О.** Система різнорівневої підготовки фахівців в Україні (теоретико-методологічний аспект): автореф. дис. на здобуття наук.ступеня д-ра пед. наук. – К., 1997. – 40 с. **7. Семиченко В.** Проблеми педагогічного оцінювання / В. Семиченко, В. Заслуженюк // Рідна школа. – 2002. – № 7. – С. 3–9. **8. Santostefano S.** Cognitive

Controls, Metaphors and Contexts. An Approach to Cognition and Emotion // Bearson D.J., et al. (Eds.) / Developmental Perspectives. – 1986. – 162 p. 9. Вища освіта і болонський процес в Україні [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://eduknigi.com/ped_view.php?id=1

УДК 378.4

Сергій Ігнатенко

ВІРТУАЛЬНІ ДИНАМІЧНІ МОДЕЛІ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ФАХОВИХ КОМПЕТЕНЦІЙ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ

Ігнатенко С. В. Віртуальні динамічні моделі як засіб формування фахових компетенцій майбутніх інженерів-педагогів.

У статті сформульовано визначення поняття «віртуальна динамічна модель», а також розглянуто дидактичні можливості ВДМ і доведено ефективність їх використання у процесі фахової підготовки майбутніх інженерів-педагогів.

Ключові слова: віртуальна динамічна модель, інженер-педагог, фахові компетенції.

Ігнатенко С. В. Виртуальные динамические модели как средство формирования профессиональных компетенций будущих инженеров-педагогов.

В статье сформулировано определение понятия «виртуальная динамическая модель», а также рассмотрены дидактические возможности ВДМ и доказана эффективность их использования в процессе профессиональной подготовки будущих инженеров-педагогов.

Ключевые слова: виртуальная динамическая модель, инженер-педагог, профессиональные компетенции.

Ignatenko S. V. Virtual dynamic models as a means of forming professional competences of future engineer-educators.

The article defines the term “virtual dynamic model” and discusses the didactic possibilities for a virtual dynamic model. The author proves the effectiveness of their use in training future engineer-educators.

Key words: virtual dynamic model, engineer-educator, professional competences.

У XXI сторіччі суспільство характеризується як інформаційне, що формується на підставі досягнень науково-технічного прогресу.

Останніми роками велика увага приділяється застосуванню комп'ютерних моделей та віртуальних тренажерів. Використання комп'ютерного моделювання як інструменту навчальної діяльності дає можливість переосмислити традиційні підходи до вивчення дисциплін, посилити експериментальну та дослідницьку діяльність студентів, наблизити процес навчання до реального процесу пізнання.

Проблеми моделювання та використання інформаційних технологій у навчальному процесі є підґрунтям наукових доробок багатьох наковців. М. Жалдак досліджує проблеми формування інформаційної культури майбутнього вчителя, змісту навчання інформатики в школі, створення й використання комп'ютерно-орієнтованих дидактичних засобів навчання [1]. І. Образцов досліджує використання віртуальних тренажерів у практиці технічної освіти [3]. І. Теплицький опікується питаннями педагогічної технології комп'ютерного математичного моделювання [5]. Безпосередньо проблемою моделювання процесів, явищ також займаються

І. Левіна [2], В. Пінькас [4] та ін.

Проте для ефективного впровадження віртуальних динамічних моделей у практичну діяльність викладача гостро постає питання розроблення методик використання віртуальних динамічних анімацій, а також їхнє узгодження з традиційними технологіями й методами навчання.

Здійснивши детальний теоретичний аналіз науково-педагогічної літератури та електронних ресурсів мережі Інтернет, ми не зустріли жодного визначення поняття «віртуальна динамічна модель».

Мета статті. Теоретичне обґрунтування, розроблення та експериментальна перевірка методики використання віртуальних динамічних моделей у процесі фахової підготовки майбутніх інженерів-педагогів в умовах ВНЗ.

Завданнями статті визначено:

- сформулювати визначення поняття «віртуальна динамічна модель»;
- визначити дидактичні можливості віртуальних динамічних моделей у процесі вивчення спеціальних технічних дисциплін;
- довести ефективність використання ВДМ у процесі фахової підготовки майбутніх інженерів-педагогів.

Розглядаючи поняття «віртуальна динамічна модель» (ВДМ), ми відмітили його складну природу. За допомогою аналітико-синтетичного методу, у процесі якого складне поняття було розкладене на кілька простих, наведено визначення всім простим поняттям окремо.

У даному випадку поняття «віртуальна динамічна модель» включає три складники: «модель», «динамічна (ий)» та «віртуальна (ий)». Визначаючи вагомість у терміні кожного складника, ми прийняли категорію «модель» за основу, вважаючи, що решта дві лише конкретизують її, вказують на функціональні ознаки. Результати понятійного аналізу наведено в табл. 1.

Таблиця 1

Основні характеристики складників поняття «віртуальна динамічна модель» (за різними авторами)

Поняття		
Динамічний (-а, -і)	Модель	Віртуальний (-а, -і)
теоретична конструкція (модель), що описує зміну (динаміку) станів об'єкта (Вікіпедія)	відтворює чи відображує об'єкт; матеріал чи об'єкт або явище, що є спрощеною версією модельованого об'єкта або явища (Вікіпедія)	Можливий, той, що не має фізичного втілення, або той, що відрізняється від реальності (словник іншомовних соціокультурних термінів)
системи, у яких відбуваються зміни з часом. (Ф. Перегудов, Ф. Тарасенко)	штучна система елементів, яка відображає деякі властивості, сторони, зв'язки об'єкта, що досліджуються (С. Гончаренко)	модель, яка відображає ідеальне уявлення людей про навколишній світ (Вікіпедія)
вид моделей, яка дозволяє побачити зміни об'єкта в часі (Н. Попова)	уявна або матеріально реалізована система, яка відображає і відтворює об'єкт (В. Штофф)	модель, яка відображає ідеальне уявлення людей про навколишній світ і реалізована за допомогою комплексних мультимедіа-

Поняття		
Динамічний (-а, -і)	Модель	Віртуальний (-а, -і)
		<u>операційних середовищ</u> (прийняте в дослідженні)
модель, серед параметрів якої є часовий параметр (І. Теплицький)	система, що не відрізняється від модельованого об'єкта відносно деяких властивостей, що вважаються істотними, і що відрізняється всіма іншими властивостям (А. Бочкін)	
	спрощене уявлення про реальний об'єкт, процес або явище (Н. Макарова)	
	«проміжна ланка» між об'єктом та результатом пізнання в ході моделювання (В. Боев, Р. Сипченко)	

Систематизувавши отримані елементарні визначення, ми сформулювали визначення складного поняття.

Отже, віртуальна динамічна модель (ВДМ) – це реалізована за допомогою комплексних мультимедіа-операційних середовищ, штучна система елементів, що відтворює чи відображає об'єкт, описує зміну (динаміку) його станів, властивостей, сторін, зв'язків.

У процесі підготовки до практичних і лабораторних занять за традиційною технологією перед викладачами може виникнути низка проблем, що ускладнюють їх проведення та знижують ефективність навчання. Серед цих проблем можна виокремити такі:

- наявні лабораторні стенди та майстерні недостатньо оснащені сучасними приладами, пристроями й апаратами;

- більшість лабораторних стендів і навчальних майстерень уведено в дію після списання з виробництва, не відповідають сучасним вимогам, морально та фізично застаріли;

- лабораторні роботи та стенди вимагають щорічного удосконалення, яке призводить до додаткових фінансових витрат;

- через інерційність роботи або процесів на деяких лабораторних установках за відведений для них час важко проводити повторний аналіз або перевірку;

- набуття студентами достатніх навичок і досвіду роботи в певній галузі вимагає необхідності повторення занять, що не завжди виконується задля уникнення частих поломок установок і додаткових витрат на витратні матеріали.

Упровадження в навчальний процес віртуальних динамічних моделей, які можуть входити до складу віртуальних тренажерів, дає змогу усунути означені вище проблеми, а також дозволяють розв'язувати такі задачі:

- ініціювати досить великий інтерес у студентів разом з доступністю для них;
- привернути увагу студентів, урахуваючи їх психологічні особливості;
- представити фізичні процеси в динамічному режимі;
- сприяти підвищенню ефективності проведення навчальних занять засвоєнню навчальних матеріалів, а також ефективності навчання загалом;
- забезпечити можливість самоконтролю знань з боку студентів.

Задля використання ВДМ у навчальному процесі ми розробили комплект дидактичних проєктів лекцій для вивчення модулю «Силова передача та робоче обладнання тракторів і автомобілів» навчальної дисципліни «Трактори та автомобілі».

Нашою методикою передбачається використання віртуальних динамічних моделей у якості засобів візуалізації навчального матеріалу. Досліджувані нами ВДМ представляють як відео- або анімаційні ролики і потребують від викладача лише базових навичок роботи із персональним комп'ютером, без певних спеціальних знань у галузі інтелектуальних технологій, розширюючи таким чином коло потенційних користувачів.

Для прикладу розглянемо комплект ВДМ, що використовувався під час вивчення теми «Трансмісії. Муфти зчеплення» названого вище модуля. До нього увійшли такі: «Трансмісія автомобіля Шевроле Нива», «Принцип дії гідростатичної трансмісії», «Принцип роботи Суперваріатора», «Будова та принцип дії фрикційної однодискової муфти зчеплення», «Гідромуфта».

Усі названі моделі розміщені в мережі Internet у безкоштовному доступі. Вони не розроблені нами, проте певним чином редаговані і вдосконалені для зручності використання в навчальному процесі. Серед маніпуляцій, які були проведені нами з ВДМ, можна виокремити:

- озвучування динамічних анімацій;
- переозвучування моделі з перекладом із російської мови на українську;
- монтування відео з видаленням несуттєвих фрагментів;
- сповільнення деяких фрагментів відеозапису для зручності коментування під час демонстрації.

Варто відзначити, що під час експерименту нами використовувались ВДМ, що містять коментар у вигляді аудіодоріжки на відео, а також такі, для яких передбачено коментування викладачем у процесі демонстрації. Попередній аудіозапис коментарів до моделі є значно зручнішим для викладача і забезпечує вищий рівень синхронності відео та коментарів, але, за нашими спостереженнями, має суттєвий недолік – зниження рівня уваги студентів за умови тривалого сприйняття такого матеріалу. Коментування моделі викладачем у ході демонстрації усуває цей недолік, але є дещо незручним і часто порушує синхронність коментарів і відео. Задля забезпечення оптимального сприйняття студентами навчального матеріалу ми рекомендуємо комбінувати обидва типи моделей. У випадку демонстрації довготривалих моделей із записаними коментарями варто періодично призупиняти показ і додавати власні коментарі чи зауваження задля концентрації уваги студентів.

Експериментальна перевірка ефективності застосування ВДМ у процесі фахової підготовки інженерів-педагогів проводилась серед студентів факультету технологічної і професійної освіти Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка.

Експеримент проводився в два етапи. На *констатувальному етапі* педагогічного експерименту було визначено контрольні та експериментальні групи, які суттєво не різняться між собою за рівнем успішності.

У ході формувального етапу експерименту студенти експериментального масиву вивчали спеціальні технічні дисципліни за розробленою нами методикою із використанням віртуальних динамічних моделей. Натомість студенти контрольного масиву продовжували навчання за традиційною технологією. Наприкінці цього етапу проведено вимірювання рівня сформованих знань за допомогою письмового опитування і проаналізовано стан фахової підготовки майбутніх інженерів-педагогів. У процесі складання завдань для опитування ми не використовували запитання, пов'язані з будовою вузлів і механізмів, які за своєю суттю відповідають лише репродуктивному рівню знань. Основу опитувальників складали запитання, пов'язані з принципом дії механізмів.

Дані вимірювання піддали математичній обробці. Результати показали, що середній бал у контрольній групі становить 3,42 (приріст 0,04), а в експериментальній групі – 3,95 (приріст 0,48). Повторне порівняння за t-критерієм Стьюдента показало, що $t_{\text{Емп}} = 2,9 > t_{\text{кр}} = 2,01$ (при $p \leq 0,05$). Отже, порівнювані вибірки суттєво різняться між собою.

Окрім того, за результатами бесід із студентами експериментальної групи можна стверджувати, що використання ВДМ під час читання лекцій із дисципліни «Трактори і автомобілі» полегшує сприймання матеріалу та підвищує рівень цікавості у слухачів лекції.

Отже, спираючись на отримані результати, можна вважати розроблену нами методику ефективною, а отже і використання віртуальних динамічних моделей, як засобу навчання є доцільним і результативним.

Література

1. Жалдак М. І. Проблеми інформатизації навчального процесу в середніх і вищих навчальних закладах [Текст] / М. І. Жалдак // Комп'ютер в школі та сім'ї. – № 3. – 2013. – С. 8–15. **2. Левіна І. А.** Метод моделювання як засіб формування пізнавальної самостійності [Текст] / І. А. Левіна // Вісник Одеського інституту внутрішніх справ. – 1998. – №1. – С. 122–128. **3. Образцов И. В.** Виртуальные тренажеры в практике технического образования [Электронный ресурс] / И. В. Образцов, В. В. Белов // Всероссийский конкурс научно-исследовательских работ студентов и аспирантов «Инновационные технологии в образовательном процессе»: сб. науч. работ. Ч. 2. – Белгород, 2011. – Режим доступа: <http://cdokp.tstu.tver.ru/site/services/download.aspx?act=1&did=89791&dbid=marcmain>. – Заголовок с экрана. **4. Пинькас В. Г.** Имитационное моделирование в учебном процессе медицинского вуза [Текст] / В. Г. Пинькас // Медико-биологические проблемы промышленного региона: Сб. науч. статей ученых Луганского государственного мед. ун-та. – Вып. 1 / под ред. В. Г. Ковешникова. – Луганск: Виталина, 1997. – С. 48–50. **4. Теплицкий І. О.** Елементи комп'ютерного моделювання [Текст]: [навчальний посібник] / І. О. Теплицкий. – Кривий Ріг: КДПУ, 2010. – 264 с.

ЯКІСТЬ ОСВІТИ ЯК СУЧАСНА ПАРАДИГМА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЗА СПЕЦІАЛЬНІСТЮ «ДОШКІЛЬНА ОСВІТА»

Іншаков А. Є. Якість освіти як сучасна парадигма підготовки майбутніх фахівців за спеціальністю «Дошкільна освіта».

Статтю присвячено питанням підвищення успішності та якості освіти у професійній підготовці вихователів дошкільних навчальних закладів у курсі «Сучасна українська мова з практикумом». Запропонована система роботи та форми контролю сприятимуть формуванню необхідних для вихователя мовленнєвих умінь і навичок.

Ключові слова: якість освіти, дошкільна освіта, узагальнення та систематизація знань, рівень успішності, змістовий модуль, формування умінь і навичок, форми контролю успішності.

Иншаков А. Е. Качество образования как современная парадигма подготовки будущих специалистов за специальностью «Дошкольное образование».

Статья посвящена вопросам повышения успеваемости и качества образования в профессиональной подготовке воспитателей дошкольных учебных заведений в курсе «Современный украинский язык с практикумом». Предложенная система работы и формы контроля помогут формированию необходимых для воспитателя языковых умений и навыков.

Ключевые слова: качество образования, дошкольное образование, обобщение и систематизация знаний, уровень успеваемости, содержательный модуль, формирование умений и навыков, формы контроля успеваемости.

Inshakov A. Ye. The quality of education as a modern paradigm of preparing future specialists for speciality “Preschool Education”.

The article is devoted to issues concerning improving grades and the quality of education while training preschool teachers in the course “The modern Ukrainian language workshop”. The suggested system of work and forms of control will help to form language skills that are necessary for a teacher.

Key words: the quality of education, preschool education, generalization and systematization of knowledge, performance level, information-packed module, the formation of abilities and skills, forms of control performance.

Якість вищої освіти – одна з ключових проблем вищої школи. Вона визначається як багатоаспектне поняття. Із входженням України до єдиного Європейського освітнього простору, переходом до Болонської освітньої системи актуальним є питання якості освіти.

У 1998 р. в Ліоні Міжнародна конференція з проблем вищої освіти у Всесвітній декларації акцентувала увагу на якості вищої освіти.

Науковець О. Волков, аналізуючи зміст якості вищої освіти, визначає організаційні, методичні й технологічні чинники підготовки фахівців. Низку з них оцінюють під час атестації та акредитації вишів. Три групи чинників, що впливають на якість освіти, визначає О. Зінченко. Зовнішні та внутрішні чинники аналізує С. Мохначов. Чинники якості освітнього процесу на вході, виході та рівні зворотного зв'язку аналізує О. Лещинський. Окремі компоненти забезпечення якості вищої освіти розглядає В. Вікторов.

Як бачимо, якість освіти постійно є колом наукових пошуків багатьох дослідників. Низка питань потребує свого розв'язання. Цим і зумовлена тема статті та її актуальність.

Мета статті: обґрунтувати навчально-методичне забезпечення організації контролю навчальних досягнень студентів ВПНЗ у процесі вивчення дисципліни «Сучасна українська мова з практикумом».

Якість підготовки фахівців на денній формі навчання спеціальності «дошкільна освіта» передбачає систему навчальних курсів.

Дисципліна «Сучасна українська мова з практикумом» для денної форми навчання розрахована на 7 кредитів, 6 модулів. Загальна кількість годин – 252, із них 54 год. лекцій, 72 год. семінарських занять, самостійна робота студентів – 126 год. Передбачено індивідуальне завдання: захист проекту «Культура мовлення вихователя дошкільного закладу».

Курс «Сучасна українська мова з практикумом», що викладається студентам спеціальності «дошкільна освіта», читається впродовж першого (I, II семестри) та другого (III семестр) курсів. Він покликаний навчити майбутніх вихователів вільно користуватися всіма багатствами рідної мови у процесі педагогічного спілкування. Укладена програма з курсу «Сучасна українська мова з практикумом» відповідає поставленим завданням. Тематичне планування охоплює найважливіші питання вивчення сучасної української літературної мови, типологію мовних норм, характеристику найважливіших лінгвістичних понять. Водночас студенти мають засвоїти теоретичні положення, що сприяють розвитку їхнього мислення, зв'язного мовлення, які в подальшій роботі допоможуть удосконалювати мовленнєву діяльність дітей.

Мета викладання дисципліни полягає в забезпеченні студентів знаннями з сучасної української літературної мови, закріпленні, розширенні й систематизації знань про нормативність мови й мовлення, принципів системності мови.

Практичні заняття розраховані на те, щоб сформувати базові, основоположні поняття у студентів із питань функціонування сучасної української літературної мови в галузі фонетики й фонології, орфоєпії, графіки й орфографії, морфології та синтаксису, уміння спілкуватися за допомогою живого слова рідної мови, використовувати рідне слово як ефективний засіб впливу на дошкільників.

Завдання курсу:

– допомогти студентам глибоко оволодіти літературними нормами української мови, її словниковим багатством, лексичною системою, граматичною й синтаксичною організаціями рідної мови;

– навчитися використовувати мовні засоби в усному й писемному мовленні з урахуванням умінь і завдань комунікації;

– пробудити у студентів серйозний інтерес до предмета задля творчого розв'язання тих чи тих мовленнєвих проблем;

– зміцнити прагнення студентів систематично працювати з найновішими літературними й методичними джерелами.

Відповідно до визначених мети та завдань обираємо методи навчання:

– аналіз навчальної літератури з тем курсу;

– реферування й анотування навичок спеціальної літератури;

– пояснювально-ілюстративний;

– дослідницький;

– ділова гра.

Задля покращення успішності студентів та підвищення якості засвоєння навчального матеріалу з курсу нами була розроблена відповідна система роботи, що передбачає лекційний курс із широким списком основної та додаткової літератури; плани семінарських занять зі списком рекомендованої літератури та пропонуваними до виконання вправами й завданнями. До кожного з модулів задля перевірки якості засвоєння матеріалу розроблені тестові завдання, дібрано теми рефератів.

У результаті вивчення навчальної дисципліни студент повинен засвоїти змістові модулі відповідно до розділів мовознавчої науки. Наприклад, змістовий модуль «Фонетика й фонологія. Орфоепія» містить характеристику звука як предмета вивчення фонетики й фонології; системи голосних та приголосних фонем; фонетичних явищ (асиміляція приголосних, дисиміляція приголосних, спрощення в групах приголосних, фонетичні та історичні чергування голосних та приголосних); уявлення про фонетичне членування мовного потоку; склад та основні правила українського складоподілу; наголос, інтонацію, орфоепічні норми сучасної української мови; формує практичні навички фонетичного аналізу слова.

У першому семестрі засвоєння змістового модуля «Графіка й орфографія» спрямовує студентів на формування практичних умінь і навичок правопису через систематизацію, узагальнення відомостей зі шкільного курсу мови та поглибленого вивчення відповідних питань у системі вищої школи. У ході семінарських занять опрацюються основні орфограми: правила вживання м'якого знака, апострофа, ненаголошених голосних, правопису префіксів, суфіксів, уживання великої літери, правопису складних слів, слів іншомовного походження тощо.

Опрацювання змістового модуля «Лексикологія і лексикографія» розширює шкільне уявлення студентів-першокурсників про лексичне значення слова, системність словникового складу мови, класифікацію лексики української мови за походженням, уживанням, стилістичним функціонуванням. Систематична робота з лексикографічними джерелами-словниками покликана підвищити успішність навчання та якісний потенціал засвоєння майбутніми вихователями української мови.

Багатство української фразеології, класифікацію фразеологічних одиниць, джерела фразеології містить змістовий модуль «Фразеологія».

Рівень успішності та якості знань визначається за кожним модулем.

Підсумковий контроль – написання контрольної роботи.

Оскільки навчальна дисципліна передбачає значну кількість годин на самостійну роботу, нами розроблено її систему та перевірку. Індивідуальні завдання передбачають написання рефератів, виступ за його темою та захист.

Другий семестр першого курсу студенти опрацюють модуль «Морфологія», де повторюють, поглиблюють шкільні знання з системи повнозначних частин мови: іменника, прикметника, числівника, займенника, дієслова та його форм, прислівника (їх морфемної будови, словотвору та відмінювання) та службових слів (прийменника, сполучника, частки).

Підсумковий контроль – написання контрольної роботи та залік за результатами поточної успішності протягом навчального року.

Розподіл балів (загалом 100), які отримують студенти (залік), передбачає: відвідування лекційних занять – 18 балів, підготовка теоретичних питань, виступи на практичних заняттях – 54 бали (максимально 2 бали за одне заняття), написання модульних контрольних робіт – 20 балів (4 бали за кожний модульний контроль); виконання індивідуального завдання – 3 бали, опрацювання модулів самостійної роботи – 5 балів (1 бал на кожний модуль).

Останній змістовий модуль «Синтаксис» опрацюється у третьому семестрі.

Систематизуються знання студентів-вихователів дошкільного навчального закладу з типології синтаксичного зв'язку у словосполученні, класифікації речень у сучасній українській мові, граматичної будови речення, головних і другорядних членів, проблеми односкладних речень, простого ускладненого речення, класифікації складних речень, подаються основні поняття про текст. Під час опрацювання тих чи тих тем із синтаксису засвоюються відповідні пунктуаційні навички (розділові знаки при однорідних, відокремлених членах речення, звертаннях тощо).

Після завершення курсу передбачена підсумкова форма звітності – іспит. Запропоновані питання до іспиту охоплюють увесь курс «Сучасної української мови з практикумом». Вони сприятимуть узагальненню та систематизації знань. На допомогу студентам для вироблення практичних навичок пропонуємо орієнтовні схеми мовних розборів (фонетичний аналіз слова, тексту; лексичний аналіз; морфемний, словотвірний аналіз; морфологічні розбори частин мови; синтаксичний розбір речення).

Розподіл балів (загалом 100), які отримують студенти (екзамен), передбачас: відвідування лекційних занять – 18 балів, підготовка теоретичних питань, виступи на практичних заняттях – 45 балів (максимально 5 балів за одне заняття), написання модульної контрольної роботи – 10 балів; виконання індивідуального завдання – 10 балів, опрацювання модуля самостійної роботи – 7 балів; екзамен – 10 балів.

Під час виставлення підсумкової оцінки за навчальну дисципліну заліковий кредит (100% = 100 балів) розподіляється для оцінювання в балах рівня, якості та обсягу знань, умінь та навичок студентів відповідно до таких залікових модулів:

1. Відвідування лекцій – 5 %.
2. Участь у практичному занятті (виступ) – 25 % (передбачається, що максимально за виступ може бути 5 балів, тож студент може виступити не менше 5 разів).
3. Самостійна робота – 30 %, зокрема максимальними є такі бали:
 - конспект теоретичного матеріалу – 10 %;
 - виписки, нотатки з рекомендованої методичної літератури, письмові спеціальні справи – 10 %;
 - ведення термінологічного словника – 10 %.
4. Творча робота – 15 %, зокрема максимальними є такі бали:
 - тестова контрольна робота – 5 %;
 - участь у олімпіаді з предмета – 5 %;
 - аналіз і анотування спеціальної літератури – 5 %.
5. Підсумковий модульний контроль – 25 %.

Отже, запропоновані нами форми контролю успішності студентів та якості їхніх знань (експрес-опитування, усні повідомлення з ключових питань курсу на основі аналізу навчальної літератури, тестування, самостійна робота за завданнями щодо вдосконалення орфографічної й пунктуаційної грамотності студентів, модульний контроль, контрольна робота з курсу; вид підсумкового контролю – залік, іспит), уважаємо, сприятимуть досягненню мети, розв'язанню завдань курсу «Сучасна українська мова з практикумом» для студентів спеціальності «дошкільна освіта».

Література

1. **Волков О. І.** Система якості вищих навчальних закладів : Теорія і практика / О. І. Волков, Л. М. Віткін, Г. І. Хімичева та ін. – К. : Наук. думка, 2006. – 301 с.
2. **Вікторов В.** Основні критерії та показники якості освіти / В. Вікторов // Вища освіта України. – 2006. – № 6. – С. 54–59.
3. **Лещинський О.** Міжнародні моделі оцінки якості інженерної освіти / О. Лещинський // Вища освіта України. – 2007. – № 4. – С. 32–35.
4. **Зінченко В. О.** Якість вищої освіти : чинники впливу / В. О. Зінченко // Освіта Донбасу. – 2011. – № 4. – С. 55–59.

СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНІ КОМПОНЕНТИ ДИДАКТИЧНОЇ МОДЕЛІ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ

Качалова Т. Г. Структурно-функціональні компоненти дидактичної моделі формування соціальної компетентності студентів.

У статті уточнено поняття соціальної компетентності, визначено компонентну структуру соціальної компетентності студентів та змістове наповнення кожного з функціональних компонентів.

Ключові слова: компетентнісний підхід, компетентність, соціальна компетентність, компонентний складник.

Качалова Т. Г. Структурно-функциональные компоненты дидактической модели формирования социальной компетентности студентов.

В статье уточняется понятие социальной компетентности, определяется компонентная структура социальной компетентности студентов и содержательное наполнение каждого из функциональных компонентов.

Ключевые слова: компетентностный подход, компетентность, социальная компетентность, компонентная составляющая.

Kachalova T. G. Structural and functional components of a didactic model of forming students' social competence.

The author gives the concept of the social competence as well as defines the component structure of students' social competence and substantial content of each of its functional components.

Key words: competence approach, competence, social competence, components.

Особливості сучасного етапу розвитку та становлення людської цивілізації пов'язані з загостренням комплексу ключових проблем суспільства. Серед них економічні, енергетичні кризи, а також соціальні та національні конфлікти. У структурі особистості починають домінувати прагматизм, духовний занепад. Спеціалісти запевняють, що джерела дефіциту духовної культури слід шукати насамперед у вадах освітньої системи. Ця обставина є поштовхом задля пошуку шляхів реформування освіти, яка на сучасних теренах не виправдовує свого громадського призначення.

Глобальна інтенсифікація постіндустріального життя соціуму спонукає науковців усіх прогресуючих країн світу шукати нові парадигми реформування освіти, її нові моделі і технології. Досліджуючи соціальне замовлення суспільства, розуміємо, що модернізація змісту освіти вищої школи має бути спрямованою на підготовку висококваліфікованого компетентного у своїй галузі спеціаліста [5; 6].

Компетентнісний підхід – реальність нашого соціального життя, освітньої політики та процесу професійної підготовки студентів. Орієнтація на засвоєння вмінь, способів діяльності була одним із важливих аспектів дослідницької діяльності таких вітчизняних науковців, як: Н. Бібік, Л. Ващенко, О. Локшина, О. Пометун, О. Савченко, С. Трубачева та ін.

Проблему формування компетентності досліджували І. Зазюн, А. Хуторський, А. Маркова, О. Овчарук, О. Пометун та ін. Слід виокремити у психолого-педагогічній літературі цінні наукові дослідження з проблеми формування соціальної

компетентності С. Бахтеєвої, Н. Білоцерківець, С. Демченко, І. Зимньої, Є. Коблянської, С. Краснокутської, Л. Лепіхової, А. Маркової, В. Сластьоніна, Л. Сохань та ін.

Реалізація компетентнісного підходу в освітньому процесі передбачає дотримання низки дидактичних умов. Перша з них полягає в чіткому усвідомленні учасниками навчального процесу дидактичної специфіки, закладеної в поняття «компетентність» як педагогічної категорії, яка може характеризувати як певний етап в освітньому процесі, так і його кінцевий результат – результат освіти. Другою умовою є чітке визначення вимог до кінцевого рівня сформованості базових (ключових) компетенцій суб'єктів навчання та до основних етапів їх формування. Наступною взаємопов'язаною з попередніми дидактичною умовою є послідовність реалізації компетентнісного підходу на різних етапах та рівнях формування змісту освіти [3, с. 51].

У світовій освітній практиці поняття компетентності є одним з центральних, тому що, по-перше, об'єднує у собі інтелектуальний і діяльнісний складники освіти; по-друге, у понятті компетентності закладено етапність отримання освіти з орієнтацією на сформований стандарт її результату; по-третє, ключова компетентність має інтегративну природу, оскільки містить низку однорідних чи споріднених умінь та знань, що належать до широких спектрів культури і діяльності (інформаційної, правової тощо).

На думку сучасних педагогів, набуття життєво важливих компетентностей може дати людині можливість орієнтуватись в інформаційному просторі, швидкоплинному розвитку ринку праці, подальшому здобутті освіти. Виходячи з ґрунтовного аналізу численних досліджень, міжнародні експерти окреслюють основні критерії, які є засадничими для визначення та відбору ключових компетентностей, а саме:

- ключові компетентності сприяють результатам високого рівня, зокрема й соціального рівня на шляху до успішного життя та розвиненого суспільства;
- ключові компетентності є відповідними засобами щодо важливих, складних потреб і викликів у широкому контексті;
- ключові компетентності є важливими для особистості [3, с. 45].

Усі ключові компетентності є соціальними, тому що вони виробляються, формуються, виявляються і розвиваються в соціумі, а також характеризують взаємодію людини з іншими людьми, суспільством у цілому.

Соціальна компетентність є необхідною умовою успішної діяльності майбутнього фахівця, що передбачає засвоєння соціальних знань, умінь і навичок, необхідних для виконання соціальних функцій, які знімають відчуття внутрішнього дискомфорту й блокують можливість конфлікту із соціальним середовищем.

Як зазначає О. Мачехіна, соціальна компетентність представлена множиною соціальних компетенцій. У перекладі з латини *competentia* означає коло питань, у яких людина обізнана, володіє пізнанням і досвідом, відповідно виконує соціальні дії [6, с. 37].

У процесі побудови дидактичної моделі формування соціальної компетентності студентів нами виявлені концепції: проект людської діяльності (Г. Судольський); системно-рольову модель формування особистості (Н. Таланчук); створення сприятливих умов формування соціальної компетентності в умовах освітнього простору (О. Безпалько) [1, с. 37].

Дидактична модель формування соціальної компетентності студентів, що нині розробляється нами, складається з п'яти парціальних компетенцій: когнітивної, інтерактивної, операційної, імплементаційної та рефлексивної, які формуються

засобами сучасних освітніх технологій під час навчання гуманітарних дисциплін і цілеспрямовані на розвиток умінь і навичок студентів розв'язувати комплікативні соціально значущі ситуації з метою збагачення їх соціально-особистісної самореалізації.

Науковець С. Остапенко вважає, що структура соціальної компетентності є своєрідним синтезом психолого-педагогічних, соціологічних напрацювань у поєднанні з сучасними досягненнями гуманітарних наук [4, с. 188].

Важливим структурним елементом моделі формування соціальної компетентності є визначення її основних функцій: інформаційно-пізнавальної, адаптивної, прогностичної, комунікативної, рефлексивної, поведінково-діяльнісної [3].

У нашому дослідженні розуміємо соціальну компетентність як інтегрований комплекс ключових парціальних компетенцій, що уможлиблює обґрунтування складу її компонентів. Аналіз наукових досліджень соціальної компетентності говорить про певну усталену логіку компонентної структури останньої. Так, когнітивний і мотиваційний як обов'язкові у структурі соціальної компетентності компоненти виокремлюють І. Зарубінська, С. Остапенко, Л. Свірська; додають комунікативний складник В. Радул, С. Нікітіна, В. Цветков; дослідники С. Краснокутська, С. Зільберман уводять змістовий (соціальні знання) та операційний (володіння технологією діяльності) компоненти.

На основі вивченого та узагальненого наукового матеріалу визначаємо чотири функціональні компонентні складники дидактичної моделі формування соціальної компетентності студентів: мотиваційно-особистісний, партисипативно-діяльнісний, імплементаційно-управлінський та рефлексивний.

Мотиваційно-особистісний компонентний складник містить соціальні знання, соціально-пізнавальну спрямованість студента, соціальні установки, наповнює когнітивну компетенцію у моделі формування соціальної компетентності студентів і містить пізнавально-оціночну діяльність, яка забезпечує цілісність навчального процесу, а також активізує зазначену діяльність, сприяє розвитку і збагаченню компонентів когнітивного досвіду. Ефективне формування когнітивної компетенції забезпечує зберігання в пам'яті, відтворення в потрібний момент задля розв'язання теоретичних і практичних завдань інформацію.

Партисипативно-діяльнісний компонент: соціальні уміння і навички суб'єктів навчального процесу для вирішення психолого-педагогічних задач, соціальна активність. Компонент зумовлюється набором знань, умінь і навичок, що дають змогу студенту у процесі активної взаємодії ефективно і якісно виконувати певну навчальну діяльність, використовуючи та набуваючи досвід, постійно удосконалюючи вже наявний комплект знань, умінь і навичок.

Імплементаційно-управлінський складник: соціально-прогностичні уміння, творчий підхід у використанні активних та інтерактивних продуктивних технологій навчання. Компонент характеризується прагненням і здатністю студентів реалізувати свій потенціал (знання, уміння, досвід у використанні різноманітних технологій навчання) для успішної творчої діяльності у соціальній сфері, а також усвідомленням значущості особистої відповідальності за результати цієї діяльності та необхідності у її постійному вдосконаленні. І. Зарубінська зазначає, що застосування саме інтерактивних методів навчання сприятиме розвитку ефективної міжособистісної взаємодії. Використання інтерактивних технологій навчання актуалізують ситуативні мотиви діяльності; активність, умотивована цими спонуканнями, веде до формування усталених мотивів і цінностей, що перебувають у семантичному

полі соціальної компетентності особистості [2].

Рефлексивний компонент: самоаналіз соціальної діяльності, саморозвиток особистості. Властивістю компонента є здатність до осмислення основ своєї діяльності, в ході якого здійснюється оцінка і переоцінка своїх здібностей, особистих досягнень; свідомий контроль результатів дій, аналіз реальних педагогічних ситуацій. Містить здатність до саморозвитку особистості.

Отже, аналіз психолого-педагогічної літератури засвідчує, що теорія, принципи та методика формування соціальних знань, умінь і навичок потребує ґрунтовних досліджень на різних структурних рівнях. Застосування компетентнісного підходу, інтерактивних технологій навчання й діяльності студентів у сучасному соціальному середовищі передбачають особистісно-діяльнісну спрямованість навчання.

Соціальна компетентність формується завдяки структурованим ключовим компетенціям (когнітивна, інтерактивна, операційна, імплементаційна, рефлексивна), кожна з яких наповнена визначеним переліком здібностей суб'єкта навчального процесу. Описано мотиваційно-особистісний, партисипативно-діяльнісний, імплементаційно-управлінський та рефлексивний компонентні складники дидактичної моделі формування соціальної компетентності студентів.

Відкритими для подальших розвідок залишаються питання ефективного застосування інтерактивних технологій навчання у процесі формування соціальної компетентності студентів.

Література

1. Бойчук П. М. Модель формування соціальної компетентності студентів педагогічних коледжів / М. П. Бойчук, Н. В. Борбич // Соціальна педагогіка: теорія і практика. – 2013. – № 1. – С. 35–43. **2. Зарубінська І. Б.** Проблема діагностики соціальної компетентності студентів вищих навчальних закладів / І. Б. Зарубінська // Інформаційні технології й засоби навчання. – 2009. – № 5 (3). – Режим доступу до журналу: www.ime.edu.ua.net **3.** Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека освітньої політики / за заг. ред. О. В. Овчарук. – К.: К.І.С., 2004. – 112 с. **4. Остапенко С.** Компонентна структура соціальної компетентності студентів філологічних спеціальностей / С. Остапенко // Вища школа. Спецвипуск № 8. – Ч. 1. – С. 187–194. **5. Слєпкань З. І.** Наукові засади педагогічного процесу у вищій школі: [навч. посіб.] / З. І. Слєпкань. – К.: Вища школа, 2005. – 239 с. **5.** Стратегії модернізації змісту вищої освіти: матеріали для розробки документів з оновлення загальної освіти. – К.: ТОВ «Світ книги», 2001. – 95 с. **6. Rychen D.C. et al.** Key Competencies for Successful Life and Well-Functioning Society. – OECD: Hogrefe and Huber, 2003. – 224 p.

УДК 371.315.6: 372.4

Олена Ковшар

ОСВІТА ЯК ПЕДАГОГІЧНА КАТЕГОРІЯ В КОНТЕКСТІ ГЛОБАЛІЗАЦІЙ І ВИКЛИКІВ ЧАСУ

Ковшар О. В. Освіта як педагогічна категорія в контексті глобалізацій і викликів часу.

У статті автор пояснює феномен «освіта», з позицій якого можна максимально сприяти соціалізації людини, її оптимальній адаптації до життя в суспільстві; визначає важливість глобалізації та модернізації сучасної освіти, акцентує увагу на принципах, функціях та підходах її організації.

Ключові слова: освіта, освіта як процес, глобалізація освіти, функції сучасної

освіти, принципи освіти, самоорганізація, взаємодія.

Ковшар Е. В. Образование как педагогическая категория в контексте глобализации и требований времени.

В статье автор объясняет феномен «образование», с позиций которого можно максимально способствовать социализации человека, его оптимальной адаптации к жизни в обществе, определяет важность глобализации и модернизации современного образования, акцентирует внимание на принципах, функциях и подходах его организации.

Ключевые слова: образование, образование как процесс, глобализация образования, функции современного образования, принципы образования, самоорганизация, взаимодействие.

Kovshar O. V. Education as a pedagogic category in context of globalization and call of the time

The author explains the phenomenon of education from the standpoint of which one can best contribute to socialization of people, his or her optimal adaptation to social life. The author also determines the importance of globalization and modernization of modern education. The article focuses on the principles, functions and approaches of its organization.

Key words: education, education as a process, globalization of education, features of modern education, principles of education, self-organization, interaction.

Сучасний стан розвитку теорії і практики освіти характеризується напруженим пошуком шляхів актуального й прогнозного (випереджувального) реагування на виклики часу. Високий динамізм змін, глобалізаційні процеси, непередбачуваність майбутнього, кризи, інтенсивне зростання високотехнологічних виробництв і комунікацій, людської географічної й економічної мобільності – усе це позначається на якості життя у кожній країні.

Ключовими, сутнісними характеристиками нинішньої й майбутньої освіти є людиноцентризм, демократизація, інноваційність, безперервність, інформатизація й інші [1, с. 10–11].

В. Кремень зауважує, що до найважливіших світових тенденцій, що визначають зовнішні впливи на розвиток освіти, належить усебічна глобалізація освіти. Передусім активно формуються інноваційні утворення «світовий освітній простір», «європейський освітній простір», «світові освітні мережі». Різні рівні інтеграції освітніх, наукових, педагогічних, урядових, громадських організацій створюють небачені можливості задія їх співпраці, взаємодії в умовах інтерналізації різних галузей життя суспільств. Відбувається глобалізація навчальної, дослідницької, інноваційної діяльності шляхом формування нових систем дистанційного навчання і дослідницьких мереж, які діють у світі незалежно від географічних та політичних кордонів [3, с. 3–5].

У контексті глобалізаційних викликів освіти можна розглядати як надання споживачам певних освітніх послуг, а отже, освіта стає товаром, що задовольняє новітні потреби і водночас комерціалізується, перетворюючись на предмет бізнесу.

Освіта, віддзеркалюючи соціально-економічні запити, стає вагомим ресурсом у конкуруючих ринкових суспільствах, які пришвидшують інноваційний поступ. Тому сучасна людина у молодшому і зрілому віці об'єктивно змушена бути мобільнішою, гнучкішою, інформованішою, а також критично і творчо мислячою, громадянсько

активною і відповідальною, а відтак мотивованою до свого розвитку, навчання, освіти.

Особливий виклик це становить для нашої країни, акцентує В. Кремень, країна, яка, адаптуючись до загальносвітових процесів, утверджує свою державність, незалежність, національну єдність, нові суспільні відносини, аби виступати рівноправним суб'єктом світотворення заради людського благополуччя. Маючи багаті національні традиції і напрацьовані останніми роками методологічні орієнтири щодо розвитку освіти (пріоритет загальнодержавної суспільної підтримки освіти, переорієнтація на людиноцентристський характер освіти, навчання, виховання, розвиток гармонійної, гуманної, соціально відповідальної особистості тощо). Українська держава відшукує оптимальні шляхи входження до загальноцивілізаційного, включаючи освітній, рух зі збереженням і примноженням своїх кращих національних здобутків. Побудова сучасної, одночасно національно прийнятої системи сприятиме розв'язанню і багатьох внутрішньодержавних проблем людського розвитку [1, с. 10].

У контексті глобалізаційних тенденцій і сучасних викликів пріоритетне завдання української освіти – професійніше готувати людину до життя в інформаційному суспільстві, суспільстві знань та інновацій. Уходження світу до науково-інформаційного типу прогресу зумовлює необхідність формування людини з інноваційним мисленням, інноваційною культурою, здатністю до інноваційної діяльності.

У дослідженні розглянемо освіту як систему, глобальну цінність, засіб модернізації та пізнання світового життя людини, як один із важливих шляхів розвитку і засобів формування інтелектуального потенціалу народу і окремої особистості.

Термін «освіта» в науково-педагогічній літературі виник у кінці XVIII сторіччя задля позначення формувально-виховного впливу навчання на особистість, проте воно не мало конкретного термінологічного сенсу і вживалось як синонім до слова «виховання». Так, Й. Песталоцці використовував цей термін у значенні «формування образу» [4, с. 67], пізніше для позначення всього навчально-виховного процесу. І тільки в другій половині XIX ст. феномен «освіта» набув свого термінологічного значення, при цьому, спочатку його пов'язували з навчанням, яке впливає на формування особистості.

У словникових джерелах «освіта» визначається як: «результат засвоєння систематизованих знань, умінь і навичок; необхідна умова підготовки людини до життя і праці [3, с. 351]; «сукупність знань, здобутих у навчанні» [3, с. 138]; результат процесу навчання, що виражається у системі знань, умінь і навичок, які формуються у процесі навчання, а також процес виховання, розвитку і саморозвитку, впливу, тобто процес формування особистості людини, при цьому головним є не обсяг знань, а поєднання їх з особистісними якостями людини, вміння самостійно використовувати здобуті знання» [3, с. 373]. Як бачимо, дані твердження спрямовують поняття «освіта» тільки на кінцевий результат.

І. Харламов освіту трактує як «процес і результат оволодіння знаннями, вміннями, навичками, ... розвиток світогляду, ідейно-політичних поглядів і моральності, творчих здібностей і задатків» [5, с. 101], А. Бодаков «освіту» розглядає як «необхідну умову підготовки людини до життя і праці» [5, с. 586].

А. Хуторський зазначає, що освіту можна розуміти з таких позицій:

– передавання попередніми поколіннями наступним поколінням соціально значущого досвіду;

- процес прогресивних змін особистості;
- організована взаємодія учня з довкіллям і самим собою [1, с. 49].

Найбільш повне визначення «освіти» подає С. Гончаренко, який розглядає її як процес і результат засвоєння особистістю певної системи наукових «знань, практичних умінь і навичок і пов'язаного з ними того чи того рівня розвитку її розумово-пізнавальної і творчої діяльності, а також морально-естетичної культури, які у своїй сукупності визначають соціальне обличчя й індивідуальну своєрідність цієї особистості. Це одна з найширших педагогічних категорій, яка має цілісну, поліфункціональну та полісмыслову структуру» [1, с. 614]. С. Гончаренко виокремлює три функції освіти: людинотворчу – забезпечення певного рівня знань, грамотності; стану емоційно-вольової сфери, поведінкових орієнтацій, готовності до виконання різних соціальних ролей, видів діяльності тощо; технологічну – забезпечення «базис життя»; формування навичок і вмінь трудової, громадської, господарської, професійної діяльності; гуманістичну – виховання людей в дусі миру, високої моральності, культури, розуміння пріоритетів загальнолюдських цінностей (життя, праці, самої людини, природи тощо) [1, с. 615]. Ці функції органічно поєднуються з функціями навчання: освітньою, розвивальною, виховною.

По-різному визначають поняття «освіта» сучасні науковці М. Данилов, Б. Сіпов, І. Підласий та ін., а саме: «володіння системою знань, умінь і навичок; необхідна умова підготовки людини до життя, праці, формування наукового світогляду, розвиток пізнавальних сил і здібностей. Основний шлях здобування освіти – навчання» [6, с. 37]; «це обсяг систематизованих знань, умінь і навичок, способів мислення, якими оволодів той, кого навчали» [6, с. 25].

С. Гессен пов'язує освіту з культурою: «освіта – це не що інше як культура індивіда... скільки культурних цінностей, стільки і видів освіти» [6, с. 35].

С. Бондаревська пов'язує освіту з цінностями, «освіта – це духовне обличчя людини, яке формується під впливом моральних і духовних цінностей» [1, с. 36].

Отже, освіта означає одночасно і соціальне явище, і педагогічний процес.

Освіту як процес досліджували такі науковці, як: В. Гершунський, Л. Занков та ін. Освіта як процес становить цілісну єдність навчання, виховання, розвитку, саморозвитку особистості; збереження культурних норм з орієнтацією на майбутній стан культури; створення умов для повноцінної реалізації внутрішнього потенціалу індивіда і його становлення як інтегрованого члена суспільства, виконуючи функцію наступності поколінь [1, с. 615]. Б. Гершунський уважає, що освіта як процес за своєю сутністю є ні що інше, як процес руху від цілей до результату, процес суб'єкт-об'єктної і суб'єкт-суб'єктної взаємодії педагогів і учнів, за яким той, хто навчається (дитина, учень, студент, слухач), чим більше виявляє активну, глибоку і всебічну участь у процесі навчання й учіння, виховання й саморозвитку перетворюється з достатньо пасивного об'єкта діяльності педагога на повноправного співучасника, тобто в суб'єкт педагогічної взаємодії (спілкування, комунікації) не тільки з педагогом, але й з іншими учнями [1, с. 99].

З погляду класичної дидактики категорія «освіта» характеризується такими принципами, як: науковість, систематичність і послідовність. Керуючись ними, зазначає В. Краєвський, зміст освіти має бути суворо науковим, об'єктивно відображати сучасний стан відповідної галузі наукового знання з урахуванням тенденцій та перспектив розвитку. Знання, вміння і навички повинні формуватися в певному порядку: кожен елемент навчального матеріалу логічно повинен бути пов'язаний з іншими, наступне спирається на попереднє і готує до засвоєння нового [6, с. 46].

XXI ст. висуває нові вимоги до освіти, надає нові можливості для освітньої діяльності. Стан освіти в державі є показником якості життя суспільства, а тому в багатьох економічно розвинутих країнах саме держава є головним суб'єктом, який утримує систему освіти і визначає стратегічні напрями її модернізації. Сучасна цивілізація відчуває нагальну необхідність у створенні глобальної системи освіти, яка органічно включала б у себе локальні, регіональні і національні системи освіти при збереженні їх унікального етнокультурного ядра. Кожне суспільство відтворює себе через систему освіти, транслюючи наступному поколінню ті знання, уміння, навички, які надають змогу молодій людині включатися до структур суспільства, адаптуватися до їх змін, жити у суспільстві, реалізовувати себе як в особистісному, так і в професійному напрямках. З іншого боку, цивілізаційні тенденції розвитку, на думку В. Кременя, висувають нові вимоги перед людиною, а отже, і перед освітою, що відіграє вирішальну роль у становленні кожної особистості [3, с. 3]. Система освіти стала об'єктом вивчення як зарубіжних (С. Аронович, У. Бек, П. Бурдье, П. Друкер, Х. Жирокс, К. Манхейм та ін.), так і вітчизняних (В. Бакіров, Г. Климова, К. Астахова, Є. Подольська, Л. Півнева та ін.) дослідників, які зазначали, що система освіти створює можливості розвивати особистість у двох основних напрямках: 1) розвиток соціально значимих якостей: формування інтелектуального, морального і ресурсного потенціалу суспільства і держави; сприяння політичному, економічному і культурно-технологічному розвитку суспільства; 2) самої особистості, суспільства і держави; підготовка людини до успішної й безпечної перетворювальної діяльності в сучасному соціумі.

Аналізу функцій сучасної освіти приділено досить багато уваги такими українськими педагогами, як: Ю. Зіньковський, З. Курлянд, Г. Мірських, Г. Семенов, В. Тюріна, Р. Хмелюк та ін. Філософські інтерпретації функцій освіти з урахуванням сучасної ситуації представлені у працях В. Андрющенка, Т. Воропай, В. Кременя, І. Карпенка та інших учених. Бурхливі зміни сучасного життя потребують розглядати сьогодні освіту і як соціокультурний феномен, що виконує соціокультурні функції. Аналізуючи функції освіти, наприклад, Л. Коган виокремлює такі: освітні (передання знань, умінь, навичок, культурних цінностей); виховні (формування ціннісних орієнтацій у процесі виховання і навчання); ціннісно-орієнтаційні; розвивальні (формування пізнавальних психічних процесів і властивостей особистості, логічних операцій, пізнавальної активності, інтересів, здібностей) – людинотворчі; функції соціалізації (набуття досвіду спільної діяльності, оволодіння системою суспільних відносин і соціально прийнятної поведінки) – адаптаційні та ідеологічні функціям освіти [5, с. 112–114].

Характеризуючи категорію «освіта» в контексті глобалізації, необхідно зупинитись на характеристики її принципів.

Одним із принципів функціонування і розвитку освіти є її «культуродоцільність». За цим принципом освіта розглядається насамперед як соціальний інститут з функцією духовного відродження культури людини в суспільстві. Це означає навчання в контексті культури, орієнтацію освіти на характер і цінність культури, на засвоєння її досягнень та її відродження, на засвоєння соціокультурних норм і залучення людини до їх подальшого розвитку.

У сучасному суспільстві свою ефективність підтвердила неінституціональна модель освіти [5, с. 100–102], що орієнтується на її організацію поза соціальними інститутами, зокрема освітніми. Це освіта «на природі», в умовах паралельних шкіл (радіо, телебачення, преса, які систематично готують спеціальні освітньо-виховні програми), за допомогою системи Інтернет, «відкритих університетів», дистанційного

навчання і т. п. У контексті реалізації неінституціональної моделі освіти особливої уваги заслуговує позашкільна освіта з різних напрямів: художньо-естетичного, туристсько-краєзнавчого, еколого-натуралістичного, науково-технічного, дослідницько-експериментального, фізкультурно-спортивного, військово-патріотичного та ін. Така розгалужена система позашкільних установ створює додаткові можливості для духовного, інтелектуального і фізичного розвитку дітей та підлітків. Освіта розглядається як практика соціалізації людини і спадкоємності поколінь, вона є механізмом формування суспільного і духовного життя людини і сферою масового духовного виробництва.

Головними підходами в аналізі педагогічної категорії «освіта» необхідно виокремити гуманістичний, діяльнісний, системний та цілісний. Дані підходи через змістовий аспект освіти пов'язані із проблемами соціалізації особистості, ціннісними орієнтаціями суспільства, особистості та освіти, збереженням, відтворенням і розвитком культури.

В. Красевський переконливо доводить необхідність гуманістичної орієнтації як головного принципу освіти. Мається на увазі врахування індивідуальних особливостей особистості, спрямована освітнього процесу на можливий повний розвиток тих здібностей особистості, які потрібні їй і суспільству, на залучення до активної участі в житті, поєднання буття індивідуума з культурою. Такий підхід ґрунтується на принципах розвивального та виховуючого навчання, а також доступності, свідомості і активності навчання.

З погляду діяльнісного підходу, який розглядає навчання як діяльність, весь зміст отримання освіти складається з чотирьох елементів:

- досвіду пізнавальної діяльності, зафіксованим у вигляді її результатів – знань;
- досвіду здійснення відомих способів діяльності, тобто вмінь діяти за зразком;
- досвіду творчої діяльності, тобто готовності приймати нестандартні рішення у проблемних ситуаціях;
- досвіду здійснення емоційно-ціннісних стосунків.

Ці елементи пов'язані між собою таким чином, що кожен попередній служить передумовою для переходу до наступного.

З погляду системного підходу, освіта – це цілісна система. Це означає, що на рівні освіти індивідуальні дії, зв'язки і взаємовідносини утворюють нову системну якість як особливий якісний стан, що не можна розглядати як просту сукупність елементів. Таким чином, категорія «освіта» характеризується цілісністю, взаємозв'язком і взаємодією елементів, а також наявністю системоутворюючих стрижнів.

Важливість вивчення освіти як цілісного соціального феномена в сукупності всіх його соціальних характеристик і аспектів створює цілісне уявлення про освіту. Саме поняття «цілісність» надає змогу проникнути в сутність освіти як системи, виявити її певну стійкість, органічний взаємозв'язок її частин, її внутрішню єдність. Як фундаментальна характеристика системи цілісність водночас є критерієм її розвиненості.

Категорія «освіта» будується також на базі поєднання новітніх природничонаукових і гуманітарних знань, діалогу двох культур. Це зумовлено більш глибоким осмисленням зв'язків між дисциплінами, інтеграція яких забезпечує фундамент підготовки особистості до життя. Взаємозв'язок навчальних предметів, об'єднання (в сенсі змісту навчання) окремих навчальних дисциплін між собою мають метою створення у свідомості людини цілісної картини, яка слугує науковою основою його наступній практичній діяльності.

Практика розвинутих країн показує, що в сучасному світі наука й освіта все більше є головними структурними чинниками сучасної економіки.

Людські особистісні якості в сучасних умовах стають частиною професійного інструментарію. Саме тому необхідні суттєві зміни в теорії і практиці освіти, модернізації її на гуманістичній основі. Найважливішим підґрунтям освітнього процесу, його вихідним пунктом, своєрідним початком відліку має стати осмислення особистості, шляхів її розвитку і перетворення на теренах світової і національної культури. Адже освіта є процесом долучення людини до культури і водночас результатом інтеріоризації культури, включення її у світ людської суб'єктивності як цілеспрямованій процес виховання і навчання в інтересах людини, суспільства держави: саме в такій послідовності пріоритетів за сучасних умов культурологічна парадигма набуває форми культуроцентристського підходу до конкретної освітньої діяльності в її змістовому і процесуальному аспектах.

Постіндустріальна культура підкреслює унікальність людини її інтелект і творчий потенціал стають основною продуктивною силою суспільства, що означає посилення ролі людського чинника, особливо таких якостей людини, як її самобутність і самоцінність. Саморозвиток і самореалізація в культурі стають важливою суспільною цінністю, а формування здатності до саморозвитку і самореалізації, творчості, самовдосконалення і навчання впродовж життя – важливими завданнями педагогіки постіндустріалізму.

Педагогіка постіндустріального світу (на відміну від педагогіки індустріального суспільства) спрямована на розвиток особистості в усіх багатоаспектних вимірах його прояву. Саме зрушення в динамічних, характеристиках розвитку особистості повинні визначати ефективність педагогічного впливу. Така педагогіка значно більше, ніж педагогіка індустріального суспільства, має ґрунтуватися на законах вікової та педагогічної психології. Оскільки особистість виховується особистістю, ефективність педагогічного впливу педагога постіндустріального суспільства значною мірою визначається моральними та духовними цінностями самого педагога, філософією його світогляду і погляду на світ. Негативним явищем, які несе з собою глобальне, інформаційне суспільство, може протистояти тільки особистість педагога – духовного й морального, філософія якого наповнена дитиноцентризмом, людяністю, захопленістю своєю справою.

Освіта в постіндустріальному суспільстві служить людині соціальним і професійним, захистом, надає змогу швидко адаптуватися до життєвих змін, стати самодостатньою особистістю, адже, розвиваючи розум і душевні сили особистості, вона допомагає замислитися не тільки над вирішенням особистісних і професійних проблем, а й зрозуміти ті перетворення, які відбуваються в суспільстві, стати їх активним учасником.

Цивілізаційні тенденції розвитку сучасного суспільства висувають нові вимоги перед людиною, а отже, і перед освітою, яка відіграє вирішальну роль у становленні кожної особистості. В силу цих тенденцій наука як сфера, що продукує нові знання, і освіта, яка олюднює знання, робить їх дієвими, діяльними, об'єктивно висуваючи до числа головних пріоритетів будь-якого суспільства, що претендує на конкурентоспроможність у сучасному світі. Це вимагає від країни, яка намагається бути конкурентоспроможною, по-перше, забезпечити пріоритетність освіти і науки і, по-друге, чітко визначити нові освітні завдання і рішуче та наполегливо взятися за їх реалізацію. Освіта повинна підготувати людину до нових умов життя і діяльності.

Людина у XXI столітті – це людина, яка постійно навчається. Людина, для якої отримання знань стає сутнісною рисою способу життя. Таку людину має формувати

уже школа, а створити умови для безперервної освіти впродовж життя повинні суспільство і держава.

Аналізуючи категорію освіти в сучасному суспільстві, зазначимо, що визначення мети освіти на сучасному етапі полягає у всебічному розвитку людини як особистості й найвищої цінності суспільства, у збагаченні на цій основі інтелектуального, творчого, культурного потенціалу народу, підвищення його освітнього рівня, а також у забезпеченні народного господарства кваліфікованими фахівцями.

Модернізація сучасної освіти виявляється у пошуку нових шляхів розвитку освітніх систем; розробці й експериментальній перевірці моделей випереджувального розвитку навчальних закладів відповідно до розвитку суспільства; знаходженні рівноваги, оптимального співвідношення між «ринковістю» освіти і її головним завданням – навчанням, вихованням, розвитком особистості, підготовкою її до життя в сучасному суспільстві, які неможливо реалізувати лише за ринковими критеріями.

Зазначимо, що на розвиток та модернізацію системи освіти в сучасних умовах впливають такі чотири взаємопов'язані чинники: швидкозмінність і швидкоплинність процесів суспільного розвитку; соціально-економічні трансформації в суспільстві, що зумовили появу принципово нового для нашої економіки і соціального буття явища – ринку праці; процеси глобалізації, які відгукнулися інтеграційними тенденціями в світі; інформаційний «вибух» у суспільстві, зумовлений появою нових інформаційних технологій і мультимедіа. Система освіти, виконуючи свою гуманістичну місію, має підготувати молоду людину до життя в сучасному відкритому світі. Тому розвиток і функціонування освіти зумовлені всіма чинниками й умовами існування суспільства: економічними, політичними, соціальними, культурними тощо.

Отже, людський розвиток, розвиток особистості, розвиток суспільства визначають саме зміст педагогічної категорії «освіта».

Література

1. Біла книга національної освіти України / за ред. В. Г. Кременя. – К. : ТОВ «Інформаційні системи», 2010. – 643 с.
2. Кремень В. Ключові завдання : утвердження пріоритетності і модернізація освіти / В. Кремень // Дошк. виховання. – 2001. – № 11. – С. 5.
3. Педагогіка / під. ред. М. Д. Ярмаченка. – К. : Вища школа, 1986. – 543 с.
4. Песталоцці Й. Вибрані твори / За ред. М. І. Гордієвського, А. Г. Готалова-Готріба і В. О. Чудновцева. – Одеса, 1928. – С. 67.
5. Степанова Т. М. Трансформації змісту передшкільної освіти в історії розвитку вітчизняної дошкільної педагогіки (кінець XIX–XX століття): [монографія] / Т. М. Степанова. – К. : Видавничий Дім «Слово», 2011. – 424 с.
6. Харламов И. Ф. Педагогіка / И. Ф. Харламов. – Минск, 1979. – 101 с.

УДК 37.016:33

Володимир Кулішов

ОСНОВНІ ПЕРЕДУМОВИ ЕКОНОМІЧНОЇ ОСВІТИ У ШКОЛАХ ТЕХНОЛОГІЧНОГО ПРОФІЛЮ НАВЧАННЯ

Кулішов В. С. Основні передумови економічної освіти у школах технологічного профілю навчання.

У статті здійснено спробу розкрити основні передумови й обґрунтувати актуальність створення системи економічної освіти і виховання у школах з технологічним профілем навчання.

Ключові слова: економічна освіта, проектно-технологічна діяльність учнів, сталий розвиток, синергетика, профільна економічна підготовка.

Кулишов В. С. Основные предпосылки для экономического образования в школах технологического профиля обучения.

В статье осуществлена попытка раскрыть основные предпосылки и обосновать актуальность создания системы экономического образования и воспитания в школах с технологическим профилем обучения.

Ключевые слова: экономическое образование, проектно-технологическая деятельность учащихся, устойчивое развитие, синергетика, профильная экономическая подготовка.

Kulishov V. S. The basic preconditions for economic education in schools majoring in technology.

The article highlights the basic preconditions as well as substantiates the great importance of creating the system of economic education in schools majoring in technology.

Key words: economic education, project and technological activity of schoolchildren, sustainable development, synergy, major in economics.

В умовах глобалізаційних та інтеграційних процесів економіки співробітництво між країнами набуває нового сенсу. На цьому фоні вітчизняна економіка вимагає значного підвищення конкурентоспроможності, інноваційних проектів юридичних та фізичних осіб, застосування сучасних методів підготовки учнівської молоді до трудової і професійної діяльності.

З огляду на це зрозуміло, що формування усебічно розвиненої, самодостатньої особистості неможливо без системи економічної освіти та виховання у школах технологічного профілю навчання, оскільки здатність проводити економічні операції закладається не лише на уроках математики, географії чи суспільствознавства, а, в першу чергу, у проектно-технологічній діяльності учнів, що має характер найбільш практичного застосування економічних знань. І навпаки – жодне завдання економічної освіти та виховання не може реалізуватись у відриві від проектно-технологічної діяльності. Йдеться про справжнє, а не формальне включення учнів у проектно-технологічні виробничі відносини для того, щоб в учнів формувалися життєві повноцінні уявлення про працю, її характер, трудову дисципліну, зарплату, собівартість, попит. Настав час звернути увагу старшокласників на економічний складник об'єктів проектно-технологічної діяльності.

Проблему формування економічних знань у процесі трудової підготовки підростаючого покоління у своїх працях неодноразово обґрунтовували відомі науковці: А. Амєнд, І. Сасова [12], В. Мадзігон [6], А. Нісімчук [9], І. Прокопенко [11], Д. Тхоржевський [13], О. Шпак [14]. Однак аналіз сучасного стану економічної освіти свідчить про те, що зазначені напрацювання так і не були системно впроваджені у шкільний навчальний процес, у тому числі на профільному рівні.

Метою статті є спроба розкрити основні передумови й обґрунтувати актуальність створення системи економічної освіти у школах з технологічним профілем навчання.

Новою парадигмою розвитку суспільства є парадигма сталого розвитку, яку доцільно розуміти не лише в контексті зміни стосунків людини і природи задля розширення можливостей економічного зростання, а як скоординовану глобальну стратегію виживання людства, орієнтовану на збереження і відновлення природних спільнот у масштабах, необхідних для повернення до меж господарської місткості біосфери. Концепція сталого розвитку сьогодні набуває значного поширення як одна з

провідних глобальних проблем людства, що має міждисциплінарний характер і розглядається в багатьох аспектах і ракурсах, найважливішими з яких є, як мінімум, дві ідеї:

– цей розвиток передбачає вирішення економічних, соціальних та екологічних проблем. Розвиток буде сталим тільки тоді, коли буде досягнута рівновага між різними факторами, що зумовлюють загальний рівень життя;

– сучасне покоління має обов'язком перед наступними поколіннями залишити достатні запаси соціальних, природних та економічних ресурсів для того, щоб вони могли забезпечити для себе рівень добробуту не нижчий, ніж той, що ми маємо на сучасному етапі розвитку цивілізації.

У зв'язку з цим, для самоорганізації будь-якої системи сучасною філософією необхідними виявлені нелінійність, когерентність, відкритість – властивості синергетичної методології пізнання довкілля. Синергізм (діючий разом) розуміється нами як явище посилення дії одного каталізатора через додавання іншого. Нині синергетика, як зазначає В. Кремень, долаючи міждисциплінарний статус, швидко перетворюється на відповідального носія нової парадигми стилю мислення. Нова методологія втілюється в техніку, мистецтво, економіку і, безумовно, повинна прориватися в освіту [4, с. 5].

Таким чином, утверджується принципово новий тип суспільного прогресу, названий інноваційним типом, а це динамічні зміни обставин життя, глобальна інформатизація, прорив новітніх технологій. Це все означає, що неможливо раз і назавжди навчити дитину на все життя в будь-якому навчальному закладі. Вченими-педагогами доведено, що недостатньо зосереджувати увагу в школі лише на засвоєнні певної суми знань. Треба домогтися реалізації у ході навчального процесу ще однієї функції – навчити молодь бути освіченою впродовж життя, самостійно засвоювати нові знання і нову інформацію, виробити потребу в цьому, а отже, навчити підростаюче покоління адаптуватись до вимог суспільства ринкових відносин. Відповіддю сучасної освіти на стихійний адаптивний процес стала система економічної освіти, що активно розвивається на всіх етапах навчання.

Нинішня динамічність життя вимагає постійного вдосконалення існуючих систем навчання, у тому числі й економічної освіти у нашій країні з урахуванням компетентнісного й особистісного зорієнтованого підходів. І прерогатива тут належить профільним школам, коледжам, університетам, які мають дати майбутнім фахівцям особистісно-ціннісні та сенситивно-доцільні знання з економіки, основ виробництва матеріальних благ, професійні знання глобальних процесів ринкової економіки, професійні знання із підприємництва, бізнесу, фінансової системи, менеджменту і маркетингу, інтелектуальної власності та інших важливих курсів [5, с. 9].

Ми погоджуємось із думкою М. Вачевського та О. Падалки про те, що економічна освіта є складовою частиною виховання гармонійно розвинутої особистості, має специфічні завдання, принципи, проникає у всі напрямки суспільного життя [1, с. 35]. Педагогічно доцільною економічна освіта є саме на заняттях старшокласників з технологій, де учні мають змогу художньо проектувати вироби з урахуванням трьох обов'язкових характеристик: функціональної, естетичної і економічної. При цьому економічну характеристику виробу, який проектується, варто виокремити як пріоритетну.

Отже, необхідно забезпечити проектно-технологічний підхід до методики навчання старшокласників основ економіки у загальноосвітніх навчальних закладах технологічного профілю. Адже предметною компетентністю з технологій є проектно-технологічна, про що зазначається у стандартах базової і повної середньої освіти [2], а

однією з ключових виокремлено підприємницьку компетентність.

У ході дослідження з'ясовано, що за сучасних умов розвитку нових тенденцій соціально-економічної діяльності особливо актуальною є проблема формування і розвитку особистості готової працювати компетентно у відповідній професійній сфері. Завданням профільної школи, як початкової ланки неперервної економічної освіти, є поєднання загальної середньої освіти учнів з поглибленим засвоєнням економічних знань і вмінь практично застосовувати їх у допрофесійній і майбутній професійній діяльності. Економічна підготовка учнів профільних класів до технологічної діяльності та роботи в умовах ринкової економіки потребує оволодіння ними організаторськими уміннями, творчими підходами й активною життєвою позицією, орієнтованими, зокрема, на співробітництво, підприємництво, комунікативність, прийняття рішень, адаптивність до демократичних форм організаторської діяльності.

Отже, перехід українського суспільства до ринкових відносин вимагає кардинальних змін у трудовому й економічному вихованні школярів. На перший план виступають такі якості особистості, як самостійність і підприємливість, які мають безпосереднє ставлення до практико-орієнтованого і проектно-технологічного підходів до навчання основ економіки старшокласників.

Підприємливість – особливий новаторський стиль господарської поведінки, в основі якого лежить постійний пошук нових можливостей для розвитку своєї справи. Складовими підприємливості є: високий професійний рівень, критична оцінка своєї діяльності, оптимізм, незалежність у міркуваннях, уміння розпочинати і вести справу, генерувати нові ідеї та їх реалізовувати, готовність до інновацій, схильність до ризику, уміння долати перешкоди, обґрунтування рішень, що приймаються, підтримання гармонійних стосунків із колективом, партнерами, вірність даному слову, взятим зобов'язанням [8, с. 404].

Однак, життя доводить, що переважна більшість учнів-випускників не володіє основами підприємницької діяльності, теоретичними знаннями з економіки, менеджменту, маркетингу, реклами, фінансів, банківської справи, вони губляться у непередбачуваній ринковій ситуації й не можуть практично реалізувати свої вміння, знання та навички.

Підприємництво – це нова для нас діяльність і за формою, й за змістом, це одна з основних граней професійної трудової діяльності людини. Оволодіння нею потребує не просто засвоєння певної суми знань, а синтезу розумових і практичних можливостей, соціально-біологічної зрілості особистості, виявлення важливої риси – уміння бути собою. Тому набуття ділових якостей допомагає дитині реалізуватися в пізнанні нових граней життя і водночас своєї індивідуальності. У процесі профільної економічної підготовки учні вчать самовияву, бути реалістами, перемагати, не засліпнувши від успіху, і переживати невдачі, не впадаючи в розпач, самостійно думати й застосовувати знання в нових ситуаціях.

Багато науковців розглядають підприємництво та підприємливість як дар, талант, натхнення чи навіть «прозоріння». Фахівці дослідили, що природну (вроджену) здатність до підприємницької діяльності має не так багато людей (близько 5 % населення) у будь-якій країні. Однак часто більшість із нас навіть не здогадується, які здібності закладені в нас природою і як їх можна розвинути у процесі навчання та практичної діяльності. Тому в цій справі, як і в будь-якій іншій, важливими є освіта й саморозвиток [3, с. 16]. Академік НАПН України І. Прокопенко пропонує, наприклад, визначати економічну культуру у зв'язку з культурою підприємництва. Однією з основних якостей, що визначає професійний рівень

підприємця, є характер ділового спілкування при вирішенні різних комерційних проблем. Основними показниками, що дозволяють визначити рівень економічної культури, є наявність моральних якостей, таких як чесність, порядність, відповідальність, чуйність, мобільність, комунікабельність, діловитість, ініціативність, сумлінність, спритність, хитрість. Ринкові відносини передбачають поєднання підприємництва та духовної культури, які можна визначити як економічну етику чи ділову етику, або культуру підприємництва [11, с. 35].

Велике значення має, на наш погляд, практичне впровадження елементів підприємницької діяльності в навчальний процес. Це може досягатися як за допомогою ділових ігор безпосередньо на заняттях, так і при навчанні в ході випуску корисної продукції, яка може бути креативно представлена та реалізована покупцеві, і в позаурочний час – під час роботи в різних комерційних структурах. Варто також зазначити, що тісний взаємозв'язок професійних якостей підприємця і моралі впливає безпосередньо з самої суті підприємницької діяльності. Бізнес – це безперервні контакти, відносини, переговори з партнерами, постачальниками і споживачами товарів. Ділові стосунки в багатьох випадках доводиться будувати не лише на юридичних документах, а в більшій мірі на взаємній довірі. Оптимальний засіб забезпечення чесного підприємництва, як зазначає О. Набока, – виховання культури, починаючи з раннього дитинства, почуття моральної відповідальності за свої вчинки. Людина, якій притаманні віра в справедливість, у якій виховано почуття сорому за нечесні вчинки і яка керується принципами релігійної моралі, заповідей закону Божого, не здатна будувати свій бізнес на обмані інших. Розквіт у бізнесі повинен бути пов'язаний з високим рівнем моральності підприємців, підпорядкований принципам ділової етики [7, с. 24].

Формування знань, умінь, навичок та якостей підприємця здійснюється на теоретичних і практичних заняттях, які перебувають у тісному взаємозв'язку з уроками трудового навчання, курсами по освоєнню тієї чи іншої професії, позакласною діяльністю, суспільно корисною продуктивною працею учнів. Що стосується останнього, то з економічної точки зору продуктивність означає досягнення цілей організації при мінімумі витрат і зусиль, тобто продуктивний менеджер використовує людські і матеріальні ресурси з найвищим результатом [8, с. 435]. Тому основна ідея нової системи технологічної та економічної освіти учнівської молоді – поєднання навчання з індивідуальною та колективною суспільно корисною, продуктивною працею чи громадською діяльністю. Сутність технологічної та економічної профільної освіти учнівської молоді полягає у формуванні в неї готовності до самостійного життя та праці, яка виявляється у підприємницькій діяльності і культурній самореалізації учнів. Відповідно до цього кожна молода людина, що стає на шлях самостійного трудового життя, повинна мати всебічний інтелектуальний та фізичний розвиток, наукове світосприйняття, глибокі знання науково-технічних та економічних основ сучасного виробництва, а також свідомо і творчо долучатися до суспільно корисної та продуктивної праці [6, с. 32].

В умовах профілізації старшої школи актуальним стає питання наступності викладання профільних дисциплін у старших класах загальноосвітньої школи, професійно-технічних училищах, коледжах та ВНЗ відповідного профілю. Тому економічна освіта і виховання молоді шляхом неперервності є парадигмою нових технологій навчального процесу та формування економічної компетентності майбутніх фахівців, які надає освіта в реаліях сьогодення. Впровадження безперервної економічної освіти в школі, як важливий фактор модернізації освітньої системи, дає можливість створити єдиний освітній економічний простір, забезпечити послідовність

у навчанні основ економіки, дати можливість поетапно опанувати економічні знання. Звідси виникає потреба в об'єднанні зусиль середньої і вищої школи для розробки та реалізації освітньо-професійних програм, розвитку профорієнтаційної мобільності.

Викладене вище дозволяє зробити таке узагальнення: для продуктивного, якісного забезпечення безперервності економічної освіти слід до системи профільної економічної підготовки учнів врахувати окремі аспекти професійної економічної підготовки з її практико-орієнтовною і проектно-технологічною спрямованістю. На нашу думку, елементи професійної підготовки реалізують якісні зміни у змісті, структурі і методиці організації навчально-виховного процесу з метою підготовки старшокласників до корисної та ефективною діяльності, формування самодостатньої особистості, здатної брати на себе відповідальність і бути конкурентоспроможною в умовах ринкової економіки.

Одним із першочергових завдань сучасної економічної підготовки стає формування конкурентоздатного спеціаліста нової генерації молоді, спроможного до ефективною самореалізації в ринкових умовах розвитку суспільства, якому притаманне уміння бачити наперед, об'єктивно оцінювати майбутнє і виконувати відповідні дії, який добре розуміє особливості сучасного і майбутнього економічного розвитку України, прогнозує шляхи розвитку економіки нашої держави в контексті світових інтеграційних процесів.

У свою чергу, сучасний підхід до використання робочої сили ґрунтується на потребі формування багатопрофільного працівника, котрий поєднує різні спеціальності та види трудовою діяльності з постійним підвищенням рівня освіти і професійної підготовки. Оскільки ринкова економіка передбачає реструктуризацію механізмів господарювання, розширення сфер діяльності людини, розвиток виробничою та споживчою конкуренції, постають нові вимоги до економічної підготовки професійних кадрів, серед яких Т. Поясок виокремлює такі:

- здатність до роботи в умовах багатоскладної економіки, функціонування організаційних утворень різних форм власності і господарювання;
- висока адаптованість до нових потреб підприємницької діяльності суб'єктів;
- здатність до впровадження інновацій і постійного самовдосконалення;
- здатність впевнено працювати за надзвичайних умов і успішно реалізовувати антикризову політику;
- уміння використовувати в професійній діяльності комп'ютерну техніку, сучасні інформаційні технології та інші нововведення [10, с. 25].

Вимогою часу є навички організаційної діяльності. Схильність до організаційної діяльності передбачає самостійне включення в неї, потребу в її здійсненні, постійну готовність до її виконання, емоційно-позитивне самопочуття при її виконанні й почуття незадоволення за відсутності такою активності. Найчастіше ця якість актуалізується особистістю в процесі заняття підприємницькою діяльністю.

Відчутними також є деякі зміни в формуванні економічного мислення. Його значення в процесі економічної підготовки фахівця до практичної діяльності важко переоцінити. Набуті знання не можуть бути зафіксовані, а згодом практично використані без розумових дій. Розвиток мислення має велике значення у формуванні особистості майбутнього спеціаліста. Більшість професійних завдань, які розв'язує сучасний спеціаліст, мають особливості загальною специфіки практичного мислення. Це, насамперед, проблемні ситуації, що виникають, як правило, несподівано.

Важливим та об'єднувальним складником сучасної економічної підготовки є

формування та розвиток економічної культури учнів на рівні професійних вимог. Обґрунтування аналізованої категорії зумовлено необхідністю реорганізації основних характеристик економічних відносин у соціумі, які виникають між людьми стосовно виробництва, обміну, розподілу і споживання матеріальних благ. Актуалізуючи відомості про економічну культуру, звертаємо увагу на недостатнє висвітлення економічного складника в культурі проектно-технологічної діяльності старшокласників у процесі профільного навчання.

Реалізація потенціалу творчої особистості в умовах ринкової конкуренції неможлива також без економічної, юридичної, комп'ютерно-інформаційної, педагогічної та психологічної грамотності, інтеграційна суть яких є базою функціональної кваліфікації сучасного спеціаліста. Теорія свідчить, а практика доводить необхідність домагатися цілісного, системного сприйняття всього комплексу навчальних дисциплін з орієнтацією на практичний досвід, що відповідає поступовому розвитку кваліфікаційних навичок і професійних знань в учнів. Інтелект особистості стає не лише формою власності, але й основою для створення і нагромадження добробуту як окремої особистості, так і цілих фірм, компаній, держав і корпорацій, у яких рівень освіти працівників є характерною ознакою нинішнього етапу прискореної глобалізації та регіоналізації світової економіки. У зв'язку з цим, у процесі профільної економічної підготовки провідної ролі набуває поняття інтелектуалізації праці, в першу чергу – фізичної, а також наукових підходів до організації цього процесу. Проте, старшокласники мало ознайомлені із законом про інтелектуальну власність. Вони часто не вважають свої технічні і художні проекти інтелектуальною власністю, яку варто розглядати і в економічному контексті.

Профільна економічна підготовка учнів має відповідати сучасним вимогам ринкових відносин, світовим тенденціям економічного і суспільного розвитку. Досягнення подібних цілей передбачає розробку й обґрунтування нових підходів до методики навчання економічних дисциплін на основі теоретичних джерел, матеріалів експериментальних досліджень і творчих пошуків. Результатом профільної економічної підготовки повинно бути не лише отримання стабільних та ґрунтовних знань, умінь та навичок, які зводяться до суто предметних, а й здатність упровадження їх на практиці.

Для забезпечення ринку праці України кваліфікованими трудовими ресурсами необхідне створення умов для навчання та підготовки, перепідготовки, підвищення кваліфікації фахівців за допомогою сучасних засобів зв'язку та новітніх інформаційних технологій. Неперервність економічної освіти відкриває перед особистістю можливість постійно поглиблювати загальноосвітні та спеціальні економічні знання, сприяє досягненню цілісності й наступності у навчанні, перетворенню його у процес, що триває протягом усього життя людини.

Отже, профільна економічна підготовка учнів старшої школи, що є першою сходинкою процесу неперервної економічної освіти, є вимогою часу та необхідним складником проектування ефективного і конкурентоспроможного спеціаліста, здатного як до виконання певних обов'язків і гнучкості при їх видозміні, так і до успішного управління компанією в умовах глобалізованого ринку з його динамікою, автоматизацією усіх сфер життя, високим рівнем технологій. Зростання ролі особистості як професіонала і громадянина в удосконаленні господарського, соціального та культурного життя суспільства спонукає до розробки абсолютно нових підходів до економічної освіти і виховання підростаючого покоління.

Література

- 1. Вачевський М. В.** Педагогічні технології економічної та маркетингової освіти у початковій і основній школі: [монографія] / за науковою редакцією М. В. Вачевського. – К.: Каравела, 2013. – 344 с. **2.** Державний стандарт повної загальної середньої освіти [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://mon.gov.ua/ua/activity/education/56/general-secondary_education/state_standarts
- 3. Калініна Н.** Розвиток підприємливості в учнів / Н. Калініна // Завуч. – 2009. – № 10. – С. 16–17. **4. Кремень В.** Синергетична модель розвитку освіти як відповідь на виклики сьогодення / В. Кремень // Рідна школа. – 2010. – № 6. – С. 3–6.
- 5. Кулішов В. В.** Методичні засади формування економічної компетентності у процесі підготовки фахівців технологій: [монографія] / В. В. Кулішов. – К.: Каравела, 2011. – 567 с. **6. Мадзігон В. М.** Продуктивна педагогіка: [монографія] / Василь Мадзігон. – К.: Вересень, 2004. – 324 с. **7. Набока О.** Навчання і виховання майбутніх підприємців / О. Набока // Рідна школа. – 1999. – № 9. – С. 24–28. **8.** Навчальний економічний словник-довідник: терміни, поняття, персоналії / за наук. ред. Г. І. Башнянина і В. С. Іфтемчука. – Львів: «Магнолія 2006», 2007. – 688 с.
- 9. Нисимчук А. С.** Экономическое образование школьников [Текст]: Кн. для учителя / А. С. Нисимчук. – М.: Просвещение, 1991. – 128 с. **10. Поясок Т.** Сучасний стан професійної підготовки майбутніх економістів у незалежній Україні / Т. Поясок // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. – 2007. – Вип. 1/2. – С. 25–31.
- 11. Прокопенко И. Ф.** Экономическое образование школьников / И. Ф. Прокопенко, Е. Н. Камышанченко, В. И. Лозовая. – Харьков: Основа, 1993. – 170 с.
- 12. Сасова И. А.** Экономическое воспитание школьников в процессе трудовой подготовки / под ред. В. К. Розова. – М.: Просвещение, 1988. – 190 с.
- 13. Тхоржевський Д. О.** Методика трудового та професійного навчання: [підруч. для вищ. пед. навч. закл.] / Д. О. Тхоржевський / НПУ ім. М. П. Драгоманова. – К.: Видавництво НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2004. – 320 с. **14. Шпак О. Т.** Вивчення і оцінка рівня економічної підготовки учнів: питання теорії і методики: [навч. посіб.] / О. Т. Шпак, С. Г. Цибін, В. М. Городній, В. І. Терес; НПУ ім. М. П. Драгоманова. – К.: Четверта хвиля, 2001. – 127 с.

УДК 371.383

Ірина Максименко, Олена Пінська

ТЕХНІКА МОВЛЕННЯ ЯК ЕЛЕМЕНТ МОВЛЕННЄВОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

Максименко І. Г., Пінська О. Л. Техніка мовлення як компонент мовленнєвої майстерності майбутніх педагогів.

У статті розкривається сутність техніки мовлення, її зміст; характеризуються структурні компоненти; висвітлюється роль техніки мовлення в педагогічній діяльності, типові помилки та обґрунтовуються шляхи її формування.

Ключові слова: педагогічна майстерність, педагогічна техніка, техніка мовлення, мовленнєве дихання, властивості голосу, дикція, інтонація.

Максименко И. Г., Пинская Е. Л. Техника речи как компонент речевого мастерства будущих педагогов.

В статье раскрывается сущность техники речи, ее содержание; характеризуются структурные компоненты; освещается роль техники речи в педагогической деятельности, типичные ошибки и обосновываются пути ее формирования.

Ключевые слова: педагогическое мастерство, педагогическая техника, техника речи, речевое дыхание, свойства голоса, дикция, интонация.

Maximenko I. G., Pinskaya E. L. Elocution as a component of teachers' speech skills.

The article shows the essence of elocution and its content. The author characterizes structural components and highlights the role of elocution in teaching, typical mistakes and substantiates the ways of its forming.

Key words: pedagogical skill, pedagogical technique, elocution, vocal breath, voice properties, diction, intonation.

У період духовного відродження суспільства, реформування освіти на основі демократизації і гуманізації, важливим складником педагогічної майстерності вчителя є виховання учнів засобами живого переконливого слова, тому що вчитель та учні як основні суб'єкти шкільної освіти, взаємодіють на рівні слова, через слово, за допомогою слова. Складності діяльності педагога пов'язані не стільки з тим, що він повинен у безпосередньому спілкуванні з учнями знаходити розв'язання численних педагогічних завдань, скільки з тим, що він повинен створювати в аудиторії атмосферу мовленнєвого спілкування. Необхідність постійно реагувати на те, що відбувається на уроці, потребує досконалого володіння засобами живого переконливого слова.

Слово, сказане у школі, – писав В. Сухомлинський, – повинно бути мудрим та чуйним, «слово – ніби цілюща вода: воно заспокоює, породжує життєрадісне світосприйняття...» [7, с. 399].

Проте не може не викликати тривоги стан мовлення значної частини педагогів. Теоретичний аналіз і аналіз практики свідчать, що значна частина педагогів виявляє неготовність до встановлення виховних відносин з учнями через недостатній рівень сформованості мовленнєвих умінь. Зміст інформації педагога важко сприймається учнями не через те, що він нею погано володіє, а тому, що не знайдено адекватного думці мовного оформлення. У значної частини педагогів сформований негативний індивідуальний стиль мовлення, що проявляється в лексичній бідності, відсутності логічного викладання думки, емоційній сухості, монотонності.

Невідповідність між реальними мовленнєвими вміннями та вимогами до рівня мовленнєвої майстерності педагогів потребує цілеспрямованого формування в майбутніх педагогів мовленнєвої майстерності, складником якої є висока мовленнєва культура та досконала мовленнєва техніка.

Тому розвиток педагогічної техніки значною мірою зумовлений технікою мовлення, яка в педагогічній літературі визначається як комплекс навичок мовленнєвого дихання, голосоведення, дикції, які дозволяють учителю донести до учнів все багатство змісту його мовлення.

Техніка мовлення була предметом дослідження Н. Бабич, П. Бойка, Б. Буяльського, Ю. Василенка, Н. Вербової, А. Капської, З. Савкової, В. Чихачева та ін. Проте зауважимо, що питання розвитку техніки мовлення в психолого-педагогічних дослідженнях не знайшла належного висвітлення, що актуалізує означену проблему.

Метою статті є висвітлення сутності і змісту техніки мовлення, обґрунтування необхідності та шляхів її формування в майбутніх педагогів.

О. Леонтьєв підкреслював, що формування мовленнєвої майстерності вимагає відпрацювання мовленнєвих навичок, мовленнєвих автоматизмів, потрібних для будь-якої мови, незалежно від її призначення і способу побудови [4]. Однак, як свідчить

практика, у процесі мовленнєвої діяльності педагоги переважно звертають увагу на те, що сказати, кому сказати, а не на те, як сказати, що свідчить про недостатню сформованість умінь мовлення.

У психолого-педагогічній літературі під технікою мовлення розуміється сукупність елементарних технологічних прийомів у сфері фонаційного дихання, голосу, дикції, доведених до рівня автоматизованих навичок, які створюють можливість здійснювати мовленнєвий вплив в межах загальної системи педагогічної діяльності [1]. Отже, техніка мовлення – це не стільки те, що вчитель говорить, скільки те, як він це робить. А. Макаренко, звертаючись до вчителів, наголошував на тому, що «...необхідно вміти сказати так, щоб вони (учні) у вашому слові відчули вашу волю, вашу культуру, вашу особистість [5, с. 241]. Теоретичний аналіз проблеми дозволяє визначити основні компоненти техніки мовлення, до якої відносяться: мовленнєве дихання, мовленнєвий голос, дикція, інтонація, темпоритм, паузи.

Оснoву техніки мовлення складає мовленнєве дихання, яке підпорядковане вимогам створення звуків. Тому для мовлення звичайного фізіологічного дихання не вистачає. Мовлення потребує більшої кількості повітря, економного його використання і своєчасного поповнення. Оволодіти мовленнєвим диханням – значить навчитися робити правильний вдих, затримку (опору) дихання і правильний видих. Мовленнєве дихання створює найбільш сприятливі умови для роботи голосового апарату і лежить в основі красивого голосу.

Особливу роль у професійній мовленнєвій діяльності вчителя дослідники відводять голосу. Голос є основним засобом передачі емоційного звукового контексту мовлення, сприяє передачі гармонійного внутрішнього духовного світу особистості і його зовнішнього вияву.

Аналіз літературних джерел свідчить, що багато питань мовленнєвого голосу мають своє коріння в глибині історії. Уже у філософії стародавніх греків існує думка про те, що про людину можна судити з її голосу. До нас дійшли свідчення, що коли до Сократа привели людину, про яку він повинен був висловити власну думку, мудрець довго дивився, а потім викрикнув: «Та говори ж ти накінець, щоб я міг пізнати тебе».

Голос – це діючий компонент звукового мовлення, результат складної фізіологічної і психічної діяльності людського організму, це сукупність різних щодо висоти, сили і тембру звуків, це – візитна картка людини, а його властивості (висота, діапазон, звучність, гнучкість, милозвучність, злетність) мають у собі інформацію про ті чи ті якості і стан людини. Будучи основним знаряддям праці педагога, голос допомагає йому говорити не тільки для вух, а й для очей, малювати за допомогою голосу картини, створювати образи, передавати почуття. Голос дає учням відповіді на запитання: Хто говорить? Що говорить? Як говорить? Учні надто чутливі до звукового зафарблення мовлення. По голосу вони визначають стан вчителя, його відношення до них і змісту інформації.

С. Каминський [2] переконливо доводить, що голос забезпечує професійно зумовлену специфіку мовленнєвої експресії. Почуття в мовленні передаються завдяки різноманітним інтонаціям, в основі яких лежить голос. Психологи нараховують більше 20 інтонацій, які виражають різноманітні почуття. Експериментально доведено, що слухачі не засвоюють до 30 % інформації, якщо інтонація мовця не відповідає змісту його мови. Тому ефективність мовленнєвої діяльності визначається інтонаційною виразністю мовлення.

С. Рубінштейн зазначав, що основою смислового змісту мови є те, що вона означає. Але завдяки тому, що мова містить у собі виразні моменти, справжнє розуміння її досягається не тільки знанням предметного значення слів, уживаних у

ній, але й інтерпретацією цих виразних моментів, які розкривають внутрішній зміст, вкладений у неї мовцем. Тому кожне слово, сказане педагогом, має виражати емоційне ставлення до змісту мовленого [6]. А. Макаренко з цього приводу говорив, що він став справжнім майстром тільки тоді, коли навчився говорити «Іди сюди» з 15–20 відтінками [5].

Студент повинен уміти говорити виразно. У процесі мовлення, яке відтворює внутрішній стан, думки, почуття, виразність народжується безпосередньо. У професійній діяльності, з передачею чужої мови, ситуація ускладнюється і мова стає монотонною. Інтонацію неможливо запозичити механічно, а тому говорити інтонаційно необхідно вчитися.

У значній частині педагогів голос поставлений природою. Але, як показує практика, голос часто має суттєві недоліки: монотонність, в'ялість, голос «гуде» (не виходить з ротової порожнини) або «провалюється», «гнусявить», у голосі відсутня сила. Педагог повинен усвідомлювати, що надмірна сила голосу викликає роздратування і швидко втомлює учнів. Слабкий голос також викликає незадоволення учнів, тому що на останніх партах суть мови вчителя не сприймається.

Знаючи процес звукоутворення, кожен педагог може визначити, що в загальному механізмі звукоутворення треба змінити, щоб у голосі реалізувалися всі його властивості. Ю. Кусий пише: «Голос – це дивний інструмент, але щоб він звучав легко, сильно, красиво, виразно, був гнучким, рухливим, слухняним волі людини, точно й яскраво передавав її почуття і думки, працював безвідмовно, потрібна кропітка постійна праця щодо його вдосконалення і підтримання» [3, с. 129].

Професіоналізація голосу – це насамперед розвиток його природних властивостей, усунення недоліків, які заважають якості звучання. Але виховання професійного голосу не можна розглядати тільки як роботу над мовленнєвим апаратом. Голос не просто повинен звучати, він повинен виражати думку, ставлення до змісту. А тому необхідно звертати увагу як на фізіологічні, так і на психологічні зміни звучання голосу. Упевненість у своїх силах, захопленість під час мовлення, вільне володіння змістом матеріалу викликають піднесення, створюють особливий емоційно-вольовий стан, який позитивно впливає на звучання голосу.

Техніка мовлення включає в себе й поняття темпу мовлення, який характеризується такими показниками, як швидкість мовлення, протяжність звучання окремих слів, інтервали і протяжність пауз. Слід зазначити, що швидкість мовлення різноманітна і залежить від особливостей педагога та характеру і змісту його мови. У середньому вчитель виголошує від 120 до 150 слів за хвилину. Для того щоб учні мали змогу усвідомити зміст мовленого, педагог не повинен говорити скоромовками, але й повільне мовлення також утруднює сприйняття інформації, тому що учень втрачає здатність стежити за логікою його думки.

Особливого значення у професійному мовленні набуває дикція, яка потребує злагодженої роботи артикуляційного апарату і забезпечує чистоту вимови звуків, складів, слів. Якщо вчитель говорить нечітко, неправильно артикулює звуки, учні не в змозі розібратися в його «бормотанні», втрачають інтерес до інформації.

Мовленнєва техніка передбачає й уміння тримати «паузу», яка полегшує дихання і створює можливість для підкреслення важливості певних слів, словосполучень, речень, привертає увагу, викликає інтерес. Педагог може використовувати паузи для пошуку слів, які б найкраще виразили його думку. Якщо таких пауз небагато, їх наявність активізує аудиторію. Якщо ж переривчастість мовлення занадто велика, то це є свідченням того, що педагог або не володіє змістом інформації, або поганого володіє словом, або надмірно хвилюється.

Теоретичний аналіз і аналіз практики дозволяють серед основних причин, які утруднюють процес формування умінь мовленнєвої техніки у студентів, виокремити такі: недостатня усвідомленість значущості техніки мовлення в педагогічній діяльності; відсутність достатнього позитивного досвіду мовної діяльності; слабкі знання в галузі техніки та культури мовлення.

Оволодіння технікою мовлення досягається різними шляхами. Мовна діяльність супроводжує навчально-виховний процес у ВНЗ, включаючи студентів у безперервне спілкування в системі «викладач – студент», але слід зазначити, що на якість мовлення студентів значна частина викладачів негуманітарних дисциплін не звертає належної уваги. Тому надмірна інтелектуалізація мови призводить до її сухості. Майбутній педагог не вчиться відчувати слово і передавати почуття в мові.

Більш ефективний шлях розвитку умінь мовленнєвої техніки – цілеспрямоване оволодіння знаннями, уміннями та навичками мовних засобів. Досвід практичної діяльності під час вивчення психолого-педагогічних дисциплін дав можливість побудувати таку структуру процесу формування в майбутнього педагога умінь педагогічної техніки: оволодіння теоретичними знаннями з питань техніки мовлення; формування умінь і навичок мовленнєвого дихання, мовленнєвого голосу, дикції; корегування і вдосконалення набутих умінь і навичок в умовах, що моделюють реальний педагогічний процес; закріплення відповідних умінь і навичок в процесі педагогічної практики.

Отже, теоретичний аналіз і практика дозволяють зробити таке узагальнення: усне мовлення є озвученим видом, тому вчителю необхідно перш за все володіти мовленнєвим диханням; мова повинна бути почута, а це вимагає розвинутого голосу; мова пов'язана з утворенням системи звуків – носіїв смислу, тому вчителю необхідно володіти дикцією.

Література

- 1. Бойко П. К.** Вопросы техники речи / П. К. Бойко // Трибуна лектора. – 1977. – № 11. – С. 26–31.
- 2. Каминский Е. И.** Психологические особенности интонационной выразительности речи, ее восприятия и воздействия: автореф. дис. на соискание ученой степени канд. психол. наук / Е. И. Каминский. – Л., 1989. – 19 с.
- 3. Кусый Ю. А.** Приемы формирования педагогической техники у будущих педагогов / Ю. А. Кусый. – Днепропетровск : Изд-во ДГУ, 1989. – 72 с.
- 4. Леонтьев А. А.** Речевое воздействие / А. А. Леонтьев. – М. : Наука, 1972. – 144 с.
- 5. Макаренко А. С.** Некоторые выводы из моего педагогического опыта: Педагогические соч.: в 8-ми т. / сост. М. Д. Виноградова, А. А. Фролов. – М. : Педагогика, 1984. – Т.4. – 400 с.
- 6. Рубинштейн С. Л.** Основы общей психологии: в 2-х т. / С. Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1989. – Т. 2. – 230 с.
- 7. Сухомлинский В. А.** Рождение гражданина: Избр. произ.: в 5-ти т. / В. А. Сухомлинский. – К. : Рад. школа, 1980. – 719 с.

ПОНЯТІЙНО-КАТЕГОРІЙНИЙ АНАЛІЗ СУТНІСНОГО РОЗУМІННЯ ДИДАКТИЧНОЇ ІНТЕНСИФІКАЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ

Малихіна С. В. Понятійно-категорійний аналіз сутнісного розуміння дидактичної інтенсифікації навчальної діяльності студентів.

У статті висвітлено основні аспекти понятійно-категорійного аналізу сутнісного розуміння дидактичної інтенсифікації навчальної діяльності студентів, узагальнено підходи до визначення базисних понять і категорій. Авторське понятійно-категорійне розуміння дидактичної інтенсифікації навчальної діяльності студентів ґрунтується на організаційно-педагогічних, праксеологічних та цільових або аналітико-прогностичних підставах.

Ключові слова: дидактична інтенсифікація, навчальна діяльність студентів, понятійно-категорійний аналіз, організаційно-педагогічні підстави, праксеологічні підстави, цільові або аналітико-прогностичні підстави.

Малыхина С. В. Понятийно-категориальный анализ сущностного понимания дидактической интенсификации учебной деятельности студентов.

В статье освещены основные аспекты понятийно-категориального анализа сущностного понимания дидактической интенсификации учебной деятельности студентов, обобщены подходы к определению базисных понятий и категорий. Авторское понятийно-категориальное понимание дидактической интенсификации учебной деятельности студентов основывается на организационно-педагогических, праксеологических и целевых или аналитико-прогностических основах.

Ключевые слова: дидактическая интенсификация, учебная деятельность студентов, понятийно-категориальный анализ, организационно-педагогические основы, праксеологические основы, целевые или аналитико-прогностические основы.

Malykhina S. V. Conceptual and categorical analysis of the essential understanding the didactic intensification of students' educational activities.

The article covers the main aspects of conceptual and categorical analysis of essential understanding the didactic intensification of students' educational activities. The author summarizes approaches towards defining basic concepts and categories. The author's conceptual and categorical understanding the didactic intensification of students' educational activities relies on organizational and pedagogical, praxeological and objective or analytical and prognostic reasons.

Key words: didactic intensification, students' educational activities, conceptual and categorical analysis, organizational and pedagogical grounds, praxeological grounds, objective or analytical and prognostic grounds.

На ґрунті аналізу філософської, психологічної й педагогічної літератури спробуємо висвітлити основні положення стосовно здійснення понятійно-категорійного аналізу сутнісного розуміння дидактичної інтенсифікації навчальної діяльності студентів.

Мистецтво освіти значною мірою детерміноване розумінням суті навчально-виховного процесу, визначеністю стрижневих понять і категорій. Відома фраза Конфуція про те, що будь-яка людська спільнота зекономила б собі багато часу й

уникнула б багатьох конфліктів, коли б люди відразу домовились, що вони мають на увазі, використовуючи те чи інше означення-слово, – у науці набуває імперативного характеру. У педагогіці дуже часто зустрічаються неоднозначні потрактування понять, тож спробуємо визначитися з понятійно-категорійними характеристиками дидактичної інтенсифікації.

Точність тривалий час вважалася основною вимогою формулювання дидактичних понять. Однак у постнекласичній науці ситуація змінюється: прийшло усвідомлення, що одним із засобів зробити поняття більш відповідними складній, динамічній, часто невизначеній педагогічній реальності є перехід від чітких до менш чітких понять та формулювань. Спроби створення сучасної та однозначної «мови дидактики» не мають успіху: з'ясувалося, що чим більшу точність має певне визначення, тим менш повно описується за його допомогою педагогічне явище (предмет) і навпаки. Необхідність розгляду таких понять з «розмитим» набором ознак, що мають більшу ступінь свободи свого використання, криється не стільки в недостатній проникливості людського розуму, скільки в складності педагогічних явищ, відсутності жорстких меж та чітко окреслених класів і категорій, у постійній мінливості: той, хто постійно націлений на проведення чітких розмежувальних ліній, постійно ризикую опинитися у штучному, ним створеному світові, що має дуже мало спільного з динамічним, сповненим відділків та переходів реальним світом [7], – на сторінках свого навчального посібника застерігає А. Івін. З іншого боку, сучасний український дидакт Г. Атанов на сторінках монографії «Відродження дидактики – запорука розвитку вищої школи» безпідставно стверджує: «... особливістю педагогічних визначень є їх багатослівність, засміченість епітетами ... Вживання епітетів там, де цього не вимагається ... перетворюється на банальність, і це накладає відбиток на всю педагогіку» [2, с. 4]. Тож зійдемося на тій точці зору, що спроможність наукової теорії адекватно відобразити сутність явищ і процесів, глибина її висновків значною мірою залежить від зрілості й досконалості наукових понять, якими вона оперує, а на рівні окремих досліджень – досконалості понятійного апарату.

Виходячи з цього, *мета роботи* полягає у висвітленні основних аспектів понятійно-категорійного аналізу сутнісного розуміння дидактичної інтенсифікації навчальної діяльності студентів та узагальненні підходів до визначення базисних понять і категорій.

Ураховуючи сказане вище, власне розуміння дидактичної інтенсифікації навчальної діяльності студентів вищої школи ми подаємо крізь призму зіставлення та аналізу розбіжностей, наявних в основних та похідних визначеннях.

Як правило, вітчизняні й зарубіжні науковці послуговуються категорією «інтенсифікація навчання», яка є висхідною щодо явища інтенсифікації навчальної діяльності. Відомо, що розв'язання проблеми інтенсифікації навчальної діяльності студентів безпосередньо пов'язане з оновленням способів роботи з теоретичним і практичним знанням у ході фахової підготовки. Епістемологія, яка вивчає різні форми існування й ретрансляції знання (В. Лекторський, Г. Щедровицький, Ф. Михайлов та інші), виявляє й аналізує ті епістемологічні способи діяльності, які формуються сьогодні в реальному секторі вищої освіти. Науковці послуговуються її розробками для філософсько-теоретичного обґрунтування необхідності дослідження феномена інтенсифікації навчальної діяльності студентів.

Керуючись епістемологічними настановами, власне понятійно-категорійне розуміння дидактичної інтенсифікації навчальної діяльності здійснюємо на **організаційно-педагогічних, прагматологічних та цільових** або **аналітико-**

прогностичних підставах.

У педагогіці вищої школи накопичено достатній фонд, який дозволяє визначити дидактичну інтенсифікацію як дидактичну категорію на *організаційно-педагогічних підставах*, залучаючи дані сучасної педагогіки та психології. Матеріал для такого визначення знаходимо в роботах, присвячених вивченню організаційних форм навчальної діяльності в середовищі вищої освіти (Я. Болубаш, О. Дубасенюк, В. Євдокимов, В. Краєвський, І. Кобиляцький, В. Котов, І. Прокопенко, М. Фіцула), удосконаленню методів та прийомів навчання у вищій школі (А. Алексюк, М. Євтух, Б. Коротяєв, О. Мороз).

У педагогічній літературі інтенсифікація навчання розглядається як один із шляхів підсилення, збільшення результативності навчальної праці та якості навчальної роботи [10, с. 93]. Дослідники, що вивчають явище інтенсифікації на організаційно-педагогічних засадах, виокремлюють такі її параметри:

- 1) збільшення обсягу й швидкості засвоєння навчального матеріалу;
- 2) кількість та варіативність прийомів навчання (часто – механічне збільшення кількості вправ);
- 3) насиченість спілкування та дидактичної взаємодії.

Зокрема, А. Кузьмінський зазначає, що інтенсифікація навчання передбачає досягнення бажаних результатів за рахунок якісних чинників, тобто шляхом напруження, більш ефективного використання розумових можливостей особистості ... ефективніше використання можливостей і тих, хто навчає, і тих, хто навчається, – найперша передумова інтенсифікації навчального процесу [8].

Дослідник процесів інтенсифікації навчальної діяльності А. Аюрзанайн свого часу (80-і роки минулого століття) писав про розуміння цього феномена як зростання напруги педагогічних процесів, пришвидшення темпів їх розвитку, які призводять до прагнення людини (суб'єкта навчального процесу) отримати найвищі результати в навчанні, можливо – у більш короткий термін [3].

Поряд з цим, учасники наукових дискусій, чії погляди детерміновані організаційно-педагогічними підставами, не враховують достатньою мірою результатів логіко-методологічних досліджень проблем наукового пізнання (Кун, Лакатос, Поппер, Фейєрабенд), які мають безпосереднє відношення до проблем інтенсифікації навчальної діяльності студентів вищої школи, тісний взаємозв'язок між предметним та особистісно-рефлексивним рівнями навчальної діяльності студентів. Предметний рівень інтенсифікації навчальної діяльності утворюють процеси отримання та розвитку знань за допомогою певних пізнавальних засобів та дій. Використовуючи як означення термін «предметний», маємо на увазі те значення, яке цей термін має в сучасній методології науки (у якості предметів виступають процеси, властивості, відношення). Рефлексивний рівень інтенсифікації – знання про те, як досліджувати предмет.

Елементи інтенсифікації навчальної діяльності на організаційно-педагогічних засадах знаходимо у педагогічних теоріях навчання шляхом уведення укрупнених дидактичних одиниць (П. Ерднієв), технології змістового узагальнення І. Прокопенка та В. Євдокимова, яка є адаптацією до освітніх реалій вищої школи ідей В. Давидова, навчання на високому рівні складності у пришвидшеному темпі (Л. Занков), формування навчальної діяльності (В. Репкін), навчання з комп'ютерним та мультимедійним супроводом (І. Підласий, Є. Машбиць та інші).

Тож виходячи з *організаційно-педагогічних підстав*, можемо визначити *дидактичну інтенсифікацію навчальної діяльності студентів* у розумінні *збільшення обсягу та прискорення швидкості опанування навчального матеріалу*

за рахунок ефективного розкриття та використання можливостей тих, хто навчається, і тих, хто навчає, на ґрунті активації індивідуально-особистісного потенціалу суб'єктів навчального процесу та доборі оптимальних методів і прийомів навчальної взаємодії.

Праксеологічні підстави спрямовують вектор дослідницького пошуку у сферу аналізу забезпечення ефективності навчальної діяльності, практики викладання та навчання у вищій школі. З позицій праксеологічного підходу не можуть окремо існувати знання й уміння. Людина засвоює певні види діяльності, отримуючи й переробляючи відповідну інформацію, що описує способи й прийоми діяльності, властивості об'єктів, ознаки й механізми явищ, і «факт засвоєння проявляється в умінні здійснювати діяльність» [2, с. 24]. При цьому діяльність може функціонувати в різноманітних формах: мовленнєвій, матеріальній (предметній) або розумовій, але завжди залишається однією й тією ж діяльністю, у якій можна розмежувати орієнтовну та виконавчу частини. Орієнтовна частина діяльності – це й є власне знання, які виявляються у формі розумової дії, а вміння – виконавча частина діяльності, яка виявляється в мовленнєвій або матеріальній (мануальній) формі, визначають В. Беспалько та Ю. Татур [2, с. 24]. Тож у праксеології знання, уміння й навички – це одна й та ж діяльність, що здійснюється в різних формах. Тому неможливо «знати» й «не вміти» й навпаки. Емпіричні уявлення про те, що можуть існувати знання без умінь ґрунтується на помилковому судженні, коли діяльність уже автоматизована у мовній формі, та ще не освоєна в матеріальній, можливе й зворотнє явище, однак в обох випадках «знання» й «уміння» складають нерозривну єдність.

Передача теоретичного й емпіричного знання в ході фахової підготовки передбачає спеціальні практики (освітні, комунікаційні та ін.), філософське осмислення цих практик та педагогічного опису, нових прочитань, педагогічно-епістемологічних потрактувань способів улаштування теоретичного й емпіричного знання, способів роботи з ним (Н. Громико [3]), у тому числі – способів інтенсифікації цієї роботи. Ця проблема також ускладнюється тією обставиною, що на думку сучасних філософів (Т. Кун) транслювати теоретичне знання (у тому числі – під час фахової підготовки у вищому закладі освіти) об'єктивно неможливо – носії наукової інформації (підручники, посібники, електронні носії) нерідко викривляють справжню картину розвитку знання, представляють розвиток науки як лінійний процес, у той час як він здійснюється шляхом наукових революцій (Т. Кун [9]). Трансляція знань спрямовується на передавання накопичених результатів, у той час як розвиток науки пов'язаний з розв'язанням невирішених раніше проблем.

Суттєво збагачують та коректують наукові уявлення про сутність дидактичної інтенсифікації навчальної діяльності студентів дослідження, пов'язані з вивченням шляхів забезпечення якості навчання у вищій школі (С. Архангельський, І. Підкасистий, О. Соколенко), готовності студентів до професійної діяльності, шляхів вироблення необхідних професійних умінь і навичок (Т. Ільїна, С. Щербина), самостійної пізнавальної діяльності студентів (Д. Вількеєв, О. Нільсон, Т. Шамова).

Один з перших дидактів вищої школи с. Архангельський розглядає інтенсифікацію навчального процесу як «підвищення якості навчання при одночасному зниженні часових затрат за рахунок використання інтенсифікаційних засобів, форм і методів навчання» [1, с. 213]. Він зазначає, що ефективність викладання, учіння та навчального матеріалу й є сутність інтенсифікації.

Резерви інтенсифікації в самій навчальній діяльності відкриває П. Підкасистий: ці резерви учений пов'язує зі співвідношенням науки та навчального предмета, удосконаленням структури змісту підготовки спеціаліста високої кваліфікації та

взаємодією репродуктивних, пояснювально-ілюстративних і творчих процесів у структурі учіння як специфічному виді пізнавальної діяльності людини. Учений наголошує на тому, що процеси інтенсифікації повинні стосуватися як репродуктивних, так і творчих типів навчальної діяльності. Визначено, що репродуктивний (пояснювально-ілюстративний) тип характеризується такими особливостями: викладач повідомляє студентам певну сукупність знань, пояснює сутність явищ, процесів, законів, правил та ін. з використанням ілюстративного матеріалу (у сучасному розумінні – слайдів, презентацій, навчальних фільмів тощо); студенти мають свідомо засвоїти пропоновану частину знань і відтворити її на рівні глибокого розуміння, застосувати знання на практиці в різноманітних видах навчальної діяльності [8, с. 184]. Цей тип навчальної діяльності певною мірою сприяв встановленню раціональних підходів до оволодіння певною сумою усталених знань, розвитку логічного мислення, оперативної пам'яті студентів та інших пізнавальних процесів. Проте він дещо гальмує самостійну пізнавальну, дослідницьку діяльність, гальмує оволодіння студентами методами самостійного пізнання.

Наукова школа З. Курлянд трактує інтенсифікацію навчального процесу як дію, спрямовану на покращення традиційного навчального процесу, на більш досконалу його реалізацію за рахунок модернізації, модифікації, раціоналізації. У свою чергу, модернізацію вчені розглядають як дію, спрямовану на зміни відповідно до сучасних вимог та смаків. Модифікацію розглядають як дію, спрямовану на видозміну існуючого предмета чи явища, не торкаючись його сутності. Раціоналізацію розглядають як організацію доцільної діяльності, спрямовану на вдосконалення, покращення, раціональні дії, тобто дії, які спираються на розум і логіку.

Т. Ільїна убачає інтенсифікацію навчального процесу в міцному засвоєнні строго відібраного кола професійно необхідних знань та вироблених відповідних умінь і навичок за оптимально припустимий термін. Досягнення високої якості викладання вона пов'язувала з ретельним відбором навчального матеріалу та використанням активних методів навчання, які сприяють виробленню в студентів тих знань, які можуть мати у майбутньому практичну цінність.

Керуючись праксеологічними настановами, О. Соколенко розробляє технологію інтенсифікації навчальної діяльності: дослідниця вказує, що під інтенсифікацією навчальної діяльності варто розуміти передачу великого обсягу навчальної інформації при незмінній інтенсифікації навчання без зниження вимог до якості знань. Узагальнюючи зарубіжний досвід та досвід здійснення інтенсифікаційної діяльності педагогами навчальних закладів нового типу (ліцеїв, гімназій, коледжів), учена виокремлює чинники інтенсифікації навчальної діяльності: підвищення доцільності навчання, підсилення мотивації учіння, підвищення нормативної ємкості змісту освіти, використання активних форм і методів навчання, темпу навчальних дій, розвиток навичок навчальної праці, використання інтенсифікації та новітніх технічних засобів.

Виходячи з *праксеологічних підстав*, можна визначити *дидактичну інтенсифікацію навчальної діяльності студентів як систему заходів, спрямованих на значне підвищення якості навчання за рахунок відбору й удосконалення змісту навчальної інформації, оптимального співвідношення пояснювально-ілюстративних і дослідницько-творчих типів навчання, а також використання його активних форм і методів при збереженні визначеного часового терміну*.

Дидактична інтенсифікація навчальної діяльності студентів має цільовий характер, який визначається постановкою тих чи інших пізнавальних завдань. Розглянемо більш детально визначення інтенсифікації навчальної діяльності, що

здійснюється на *цільових аналітико-прогностичних підставах*.

Вихідними для досліджень інтенсифікації навчальної діяльності на цільовій аналітико-прогностичній підставі є ідеї персоналізації та розвитку особистості студента в навчальній діяльності (К. Абульханова-Славська, Б. Ананьєв, Л. Буєва, М. Каган, А. Ковальов, О. Леонтєв, А. Маркова, В. М'ясищев, В. Тугарінов); дослідження про інтегральні інтенсифікаційні якості особистості: суб'єктність, індивідуальність, спілкування та ставлення (О. Бодальов, І. Зимня, Б. Ломов, В. Мерлін, В. М'ясищев, Б. Теплов). З програмно-цільовим підходом пов'язував інтенсифікацію навчальної діяльності В. Сластьонін: ця інтенсифікація, на його думку, забезпечується єдністю всіх сторін навчання, у підкоренні процесу навчання кінцевому результату, формуванні всебічно підготовленої, соціально активної особистості майбутнього спеціаліста. Тому інтенсифікація навчальної діяльності розглядалася під кутом зору пошуків та створення методів, прийомів, способів та засобів навчання, які дозволяють підвищити ефективність навчально-виховного процесу, причому не за рахунок напруги викладача та студентів у процесі навчальної праці, а за рахунок інтенсифікації навчальної діяльності більш легкою, приємною, і, водночас, результативною. Ця позиція збігається з поглядами західноєвропейських та американських дослідників, які намагаються інтенсифікувати діяльність за рахунок підсилення внутрішніх мотивів, активізації внутрішніх психологічних можливостей суб'єктів діяльності, створення відповідних умов, активації механізмів переключення тощо. Дж. Брунер, зокрема, підкреслює: «... реально пізнання завжди включене у практичну діяльність людини, тісно пов'язане з його потребами і мотивами, вирізняється вибірковістю, спрямованістю у майбутнє ... Прийняття рішення, пізнавальні стратегії, евристика – ось поняття, які повною мірою відбивають специфіку людського мислення» [6, с. 116].

Як перспективний напрям підвищення якості професійної підготовки студентів, систему технологічних прийомів, які дозволяють задіяти резервні можливості особистості того, хто навчається, і забезпечити результативність процесу навчання та економію навчального часу розглядає інтенсифікацію навчальної діяльності Н. Солодихіна. Є. Бондаревська зауважує, що в сучасних умовах термін інтенсифікація змикається з явищем «випереджувальної освіти»: «деякі дослідники пов'язують цей термін з переорієнтацією змісту діючої освіти на задоволення потреб виробництва, що розвивається, це, по суті, передбачає відому, таку, що вже реалізується в сучасній освіті адаптаційну стратегію ... Інші вбачають у такій освіті зв'язок з наукою, експериментальним впровадженням нових наукових ідей, концепцій, методів у вишівське навчання ... ; треті визначають як освіту просунуту, що здійснюється за поглибленими програмами підвищеної складності; четверті бачать призначення такої освіти в розвитку творчих здібностей, компетентностей та вмінь ... студентів «працювати з майбутнім»: проектувати, моделювати, конструювати нові середовища й технології, способи розв'язання глобальних і регіональних проблем, будувати й перевіряти варіативні гіпотези перетворення життя» [5, с. 8].

Виходячи з *цільових аналітико-прогностичних підстав, дидактична інтенсифікація навчальної діяльності студентів – єдність новітніх та традиційних форм, прийомів, методів і засобів, що дозволяє суттєво підвищити якість навчально-виховного процесу за рахунок розкриття внутрішнього потенціалу суб'єктів навчальної діяльності, активізації внутрішніх психологічних механізмів студентів*.

Узагальнюючи накопичений у педагогіці та помежових гуманітарно-філософських дисциплінах досвід, можемо стверджувати, що дидактична

інтенсифікація – це складне діалектичне явище, яке: 1) виявляє специфічний потенціал навчально-виховного процесу вищої школи; 2) визначає місце і роль навчальної діяльності студента у багатобічному процесі його соціалізації, складовою частиною якої є фахове становлення; 3) активує методи, засоби, критерії необхідності та достатності навчальної діяльності; 4) зумовлює інтенсифікаційні принципи навчальної діяльності, перетворюючи їх на технологічні правила й рекомендації.

Уважаємо, що дидактична інтенсифікація є своєрідним ключем для зміцнення фундаментальності вищої освіти – можливості отримати знання та здобути компетенції й компетентності, які дозволяють людині після завершення навчання у вищому навчальному закладі професійно орієнтуватися в нових наукових напрямках та новітніх реаліях фахової діяльності, сприяє формуванню професійного мислення, чітких уявлень про місце й роль набутої професії в системі загальнолюдських знань та практики, допомагає виробленню цілісних уявлень на суспільство й людину в контексті міждисциплінарного діалогу. Дидактична інтенсифікація як комплексне явище забезпечує тісний взаємозв'язок фундаментальної й власне предметно-професійної складових фахової підготовки майбутніх спеціалістів, здатна підсилити фахове спрямування загальнотеоретичних і профільних дисциплін, озброїти студента новими професійно значимими вміннями й навичками пізнавального й практичного характеру.

Провідні положення концепції дидактичної інтенсифікації зводяться до взаємозв'язку як власне інтенсифікації навчального процесу, так і інтенсифікації психолого-педагогічних механізмів, що зумовлюють її функціонування й розвиток.

Цей взаємозв'язок втілюється у положення про:

- взаємозумовленість інтенсифікації навчальної діяльності та інтенсифікації особистісних структур процесу учіння студента, пришвидшення процесів індивідуально-суб'єктивного пізнання;

- варіативність та видозміну стрижневих формотворчих засобів дидактичної інтенсифікації: джерел, методів і засобів формування змісту навчального матеріалу, методів структурування цього змісту (В. Краєвський та І. Лернер підкреслювали, що саме єдність змістового та процесуального компонентів у навчальній діяльності диктує необхідність введення певних завдань із засвоєння навчальної інформації із задалегідь заданою якістю);

- створення відповідного дидактичного середовища як цілісного системного утворення, яке визначається накопиченими знаннями, вміннями, навичками, пізнавально-культурним потенціалом суб'єктів навчальної діяльності, формами та методами аудиторних та позааудиторних різновидів навчальної роботи.

Отже, порівняння та узагальнення напрацювань провідних науковців на основі виокремлення трьох підстав у зіставленні з власними теоретичними міркуваннями дозволяє визначити **дидактичну інтенсифікацію навчальної діяльності студентів вищих навчальних закладів як комплексний інтегративний феномен, що дозволяє повною мірою реалізувати загальні й часткові завдання фахової підготовки студента за допомогою оптимальних умов і засобів при максимальному ефективному використанні наявних ресурсів навчального процесу (часу, актуального матеріально-технічного й дидактико-методичного забезпечення, професіоналізму викладачів) та уможлиблює досягнення кожним студентом кінцевої професійно зумовленої мети навчання у ВНЗ.**

Література

1. Архангельский С. И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы: [учеб.-метод. пособ.] / Сергей Иванович Архангельский. – М. :

Высшая школа, 1980. – 368 с. **2. Атанов Г. А.** Возрождение дидактики – залог развития высшей школы / Геннадий Алексеевич Атанов. – Донецк : ДОУ, 2003. – 180 с. **3. Аюрзанайн А. А.** Организация профессионально-направленной самостоятельной работы студентов в условиях интенсификации учебной деятельности: автореф. дис. на соискание учёной степени канд. пед. наук / А. А. Аюрзанайн. – М., 1987. **4. Беспалько В. П.** Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалистов / В. П. Беспалько, Ю. Г. Татур. – М.: Высшая школа, 1989. – 141 с. **5. Бондаревская Е. В.** Методологические проблемы проектирования педагогического образования университетского типа / Е. В. Бондаревская // Славянская педагогическая культура. – 2011. – № 10. – С. 3–11. **6. Брунер Дж.** Культура образования / Джером Брунер. – М.: Просвещение, 2006. – 223 с. **7. Ивин А. А.** Логика: [учеб. пособ. для студентов вузов] / Александр Архипович Ивин. – М.: ООО «Издательство Оникс»: ООО «Издательство «Мир и Образование», 2008. – 336 с. **8. Кузьмінський А. І.** Педагогіка вищої школи: [навч. посіб.] / Анатолій Іванович Кузьмінський. – К.: Знання, 2005. – 486 с. **9. Кун Т.** Структура научных революций / Томас Кун. – Б.: БГК им. И. А. Бодуэна де Куртенэ, 1998. – 296 с. **10.** Лингводидактический энциклопедический словарь / А. Н. Щукин. – М.: Астрель : Хранитель, 2007. – 746 с.

УДК 377

Юрій Недашковський, Олександр Кучма

ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ ІЗ ВИКОРИСТАННЯМ МІЖПРЕДМЕТНИХ ЗВ'ЯЗКІВ

Недашковський Ю. В., Кучма О. І. Технології навчання студентів із використанням міжпредметних зв'язків.

У статті розкрито деякі аспекти підготовки вчителів трудового навчання в частині використання міжпредметних зв'язків і комп'ютерних технологій. Доведено, що запропонована методика засвідчує високі показники рівня зацікавленості студентів і доцільність використання сюжетів міжпредметних зв'язків.

Ключові слова: комп'ютерні технології, електротехнічні дисципліни, міжпредметні знання, технології навчання.

Недашковский Ю. В., Кучма А. И. Технологии обучения студентов с использованием межпредметных связей.

В статье раскрыты некоторые аспекты подготовки учителей трудового обучения в части использования межпредметных связей и компьютерных технологий. Доказано, что предложенная методика подтверждает высокие показатели уровня заинтересованности студентов и целесообразность использования сюжетов межпредметных связей.

Ключевые слова: компьютерные технологии, электротехнические дисциплины, межпредметные знания, технологии обучения.

Неdashkovsky Y. V., Kuchma A. I. Teaching technologies through intersubject ties.

The article gives some aspects of preparing handicraft teachers with regard to using intersubject ties and computer technologies.

Key words: computer technologies, electrotechnical disciplines, intersubject knowledge, teaching technologies.

Структура діяльності особистості в умовах сучасного суспільного виробництва примушує викладача шукати методи і засоби задля повноцінного розкриття індивідуальності студента відповідно до специфіки предмета, оскільки вивчення теорії предмета і здійснення зв'язку з практикою в процесі навчання – два взаємопов'язані етапи.

Основний недолік вивчення технічних дисциплін, зокрема сучасної техніки автоматизації, – догматичний характер засвоєння наукових знань значною частиною студентської молоді. Вивчаючи технічний пристрій, призначений для автоматизації технологічного процесу або об'єкта (датчик, реле, підсилювач), важливо дати пояснення декільком різним принципам технічної реалізації виробу. Тобто застосовувати форми і методи, які не тільки створюють поняття про механізм дії того або того пристрою, але й розкривають фізичну суть принципу дії, який може базуватися на різних методах вимірювань і перетворень того чи того параметра.

Мета статті: обґрунтувати впровадження технології навчання студентів із використанням міжпредметних зв'язків під час вивчення загальнотехнічних дисциплін.

Як приклад підготовки умов завдання для комп'ютерного оброблення, можна навести метод побудови монтажних схем за допомогою універсального алгоритму, який дозволяє автоматизувати цей процес і одночасно сприяє поліпшенню засвоєння цього матеріалу студентами.

На принциповій схемі електричних з'єднань довільно, наскрізною нумерацією проставляються номери контактів і клем, які є окремими пристроями, з яких зібрана схема.

Наприклад, принципова схема включення трифазного асинхронного двигуна в однофазну мережу з можливістю його реверсу включає два контактори, теплове реле, конденсатор, асинхронний двигун і пульт управління, що складається з трьох кнопок: «Пуск вперед», «Пуск назад» і «Стоп». Усі ці пристрої можуть розташовуватися на різних відстанях один від одного залежно від умов експлуатації. Метод полягає в такому: зовнішні клеми для під'єднання всіх цих пристроїв нумеруються наскрізною нумерацією від 1 до n . Ці номери проставляються на принциповій схемі, причому різні пристрої розділяються між собою умовою $n_{j+1} \div n_{ik} > n_{j+1} \div n_{jl}$, де i, j – номери різних пристроїв управління, $l \div k, l \div l$ – номери контактів.

На схемі електричних з'єднань ці клеми з'єднуються між собою згідно з номерами зовнішніх контактів принципової схеми, що проставлені попередньо, тобто чисто механічно. При цьому необхідно розрізняти ланцюги управління й силові ланцюги.

Цей метод дозволяє алгоритмізувати процес викреслювання схеми електричних з'єднань (монтажної схеми) і в разі завдання розташування приладів і відстаней між ними, практично автоматизувати цей процес.

Велике значення в розвитку пізнавальної і творчої діяльності в ході трудового навчання має вибір методів і форм організації праці учнів, вивчення ними техніки і технологій. Так, репродуктивні методи навчання дають відносно невисокий результат, а пошукові і проблемні – забезпечують розвиток творчості, гнучкість і мобільність пізнавально-трудова діяльності і, як наслідок, розвивають самостійність мислення і дають вищий рівень знань.

Серед пошукових і проблемних методів для навчання студентів складанню монтажних схем електроустановок з дисципліни «Практикум електромонтажних робіт» обраний метод розв'язання задачі з технологічним змістом, а саме – за принциповою схемою квартирної електропроводки потрібно розробити схему

з'єднань і підключень, необхідних для монтажу використаних у ній апаратів і приладів. Причому цю схему пропонується оформити у вигляді креслення контура двох кімнат певних розмірів, виконаного в аксонометрії і масштабі. На кресленні студент повинен самостійно визначити взаємне розташування електроустаткування квартири відповідно до принципової схеми.

Студенти стикаються з необхідністю розробити план, який, з одного боку, відповідав би доцільності, прийнятним стандартам і зручності розміщення елементів схеми (запобіжники, розетки, вимикачі тощо), а з іншого, дозволив мінімізувати довжину дроту, необхідну для з'єднання цих елементів з погляду їх економії.

Для зображення окремих елементів (електричних світильників, розподільчих коробок, вимикачів, розеток й іншого електроустаткування) на схемі використовують позначення, наведені в стандартах ЕСКД. На схемі з'єднань електричних пристроїв обов'язково показуються апарати і прилади, що входять у неї, їх розташування і нумерацію.

Схеми з'єднань виконують різними способами, проте, у всіх випадках на них позначають усі контактні елементи, що пронумеровані, через які здійснюються електричні з'єднання (тобто відведення клем апаратів, приладів і провідників, що відходять від них, позначаються відповідними номерами).

На кресленні проставляється перетин дроту, який задалегідь розраховується на втрату напруги, і його марка. Оцінюється вартість дротів і елементів, що входять до схеми.

Рішення задач з технологічним змістом – важливе джерело розвитку фахівця. Послідовність рішення аналізованої задачі передбачає такі етапи:

- Побудова й аналіз принципової схеми.
- Складання плану розташування елементів схеми з урахуванням кількох взаємно протидіючих чинників (критеріїв) – вимоги стандартів, зручність, економія матеріалів тощо.
- Здійснення знайденого плану рішення, якщо він недоцільний – проводиться додатковий аналіз попередніх етапів.
- Контроль і корекція рішення, яке повинне задовольняти оптимальному, з погляду «зручність-стандарти-вартість-безпека».

Отже, міжпредметні зв'язки (електрифікація, безпека життєдіяльності, креслення, економіка) служать надійною основою для широкої орієнтації у виробництві, стимулює творчий початок і розв'язання проблем із застосуванням положень різних наук. На міжпредметній основі пошук розв'язання проблем відрізняється широтою охоплення різних сторін виробництва, його техніки, технології, безпеки, організації й економіки.

Останніми роками в нашій країні й за кордоном широко використовують різноманітні освітні та контролюючі комплекси, система яких упродовжується у процес навчання і називається «індустріалізацією навчання». Уважаємо необхідним обережно ставитися до подібних нововведень, автори яких вважають, що в цій індустріалізації закладені великі перспективи. Насправді, можливість навчання студента за будь-яким складним алгоритмом під час одночасного індивідуального навчання великої групи студентів (кількість яких залежить від складності навчальних програм, швидких дій і пам'яті комп'ютера), безумовно, може дати позитивний ефект. Значною мірою цей ефект досягається під час використання комп'ютера в консультаційно-інформаційних системах, дозволяючи здійснювати швидкий пошук інформації і її подання у зручній для сприйняття формі.

Одна із вимог наукової організації праці є комплексне використання технічних

засобів. У наші часи у процесі масового навчання папір і олівець або ручка, дошка і крейда служать людині для передачі інформації. Однак в останні десятиліття в умовах прискорених темпів розвитку науки і техніки ці засоби інформації не можуть задовольнити потреби підвищення ефективності навчання. Випробним методом підвищення ефективності навчального процесу є наочність у навчанні: різноманітність форм і прийомів, демонстрацій різних фізичних процесів і технічних пристроїв. Наочність особливо важлива під час вивчення таких дисциплін, у яких аналізується принцип дії й конфігурації складних машин і пристроїв, розглядаються швидкоплинні в часі процеси, а також під час вивчення розділів, які містять абстрактні поняття і багатобразну символіку. До таких дисциплін відносять електроенергетичні й електротехнічні. Комплексне використання технічних засобів навчання збільшує інформаційну насиченість лекцій, сприяє глибокому засвоєнню матеріалу, підвищує ефективність педагогічної праці.

Методологія виконання лабораторних занять з курсу «Практикум електромонтажних робіт» із використанням сюжетів міжпредметних зв'язків багато в чому краще сприймається студентами. Практичне застосування цього методу студентами під час збирання монтажних схем показало його ефективність під час навчання.

Це тільки приклад того, що не певні технічні пристрої, а самі принципи автоматизації можуть бути покладені в основу методик навчання та програм, що розробляються.

Отже, методика навчання автоматизації повинна ґрунтуватися на алгоритмізації поставлених педагогічних завдань, на базі систем штучного інтелекту, оволодіння інформаційними технологіями, зокрема мережі Інтернет (її використання є необхідною умовою під час самостійного, індивідуального навчання); процес самостійного навчання може передбачати навчальні програми, що супроводжуються звуковим супроводом з контрольними завданнями у вигляді тестів, узагальнення інформації, звернення до викладача за роз'ясненням того або того питання, а також підготовка рефератів і їх обговорення на колоквіумі. Наведена методика засвідчує значно збільшені показники рівня зацікавленості студентів і доцільність використання сюжетів міжпредметних зв'язків майже на всіх етапах навчання електротехнічних дисциплін.

Література

1. Камнев В. Н. Чтение схем и чертежей электроустановок : [учеб. пособ. для ПТУ] / В. Н. Камнев. – М. : Высшая школа, 1986. – 144 с. **2. Атутов П. Р.** Связь трудового обучения с основами наук / П. Р. Атутов. – М. : Просвещение, 1983. – 126 с.

УДК 378.147:784

Наталія Овчаренко

ПРОБЛЕМА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ДО ВОКАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ТЕОРІЇ НАВЧАННЯ

Овчаренко Н. А. Проблема професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності в теорії навчання.

У статті розглянуто актуальну проблему професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності в теорії навчання. На основі аналізу науково-теоретичного досвіду подано класифікацію наукових праць та характеристику основних напрямків із проблеми дослідження.

Ключові слова: професійна підготовка, майбутній учитель музичного мистецтва, вокально-педагогічна діяльність, педагогічна теорія.

Овчаренко Н. А. Проблема профессиональной подготовки будущих учителей музыкального искусства к вокально-педагогической деятельности в теории обучения.

В статье рассматривается актуальная проблема профессиональной подготовки будущих учителей музыкального искусства к вокально-педагогической деятельности в теории обучения. На основе анализа научно-теоретического опыта предлагается классификация научных трудов и характеристика основных направлений по проблеме исследования.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, будущий учитель музыкального искусства, вокально-педагогическая деятельность, педагогическая теория.

Ovcharenko N. A. The issue of professional training of future music art teachers for vocal pedagogical activity in pedagogical theory.

The article deals with important issues concerning professional training of future music art teacher for vocal pedagogical activity in pedagogical theory. As a result of scholarly and theoretical experience the author suggests the classification of the scientific works and characteristics of the main aspects of research.

Key words : professional training, future music art teacher, vocal and pedagogical activity, pedagogical theory.

Розв'язання проблеми професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності значною мірою залежить від ґрунтовного вивчення накопиченого педагогічного досвіду. Актуальність такого аналітичного дослідження зумовлена тим, що в українській мистецько-педагогічній думці накопичилась значна кількість наукових праць, присвячених окремим аспектам вокального мистецтва, вокальної педагогіки, які необхідно враховувати для вирішення питання професійної підготовки майбутніх фахівців до вокально-педагогічної діяльності як цілісної багатовидової структури. Особливого значення набуває питання класифікації наукових досліджень у сфері професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності. За характеристикою класифікацій, презентованих у наукових працях, можливо визначити, які проблеми вже знайшли своє розв'язання у професійній підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності, а які ще потребують свого вирішення.

У сучасних дослідженнях мистецтвознавства та мистецької педагогіки науковці здійснюють спроби класифікації наукових та науково-методичних праць з окремих аспектів вокального мистецтва та вокальної педагогіки. Приклади такої класифікації відображені в дисертаційних дослідженнях сучасних мистецтвознавців (О. Єрошенко, В. Михайлець, І. Чжан), які здебільшого висвітлюють історичні, культурологічні, музично-естетичні, жанрово-стильові, виконавські питання сфери вокального мистецтва. Так, у вивченні історичного і теоретичного аспектів вокальної основи хорового мистецтва В. Михайлець послуговувалася такою класифікацією: праці, які сприяли визначенню історико-культурологічної традиції вітчизняного хорового співу; праці представників вітчизняного хорознавства, теорії та методики вокалу; праці, у яких висвітлено методи і положення експериментально-теоретичного вивчення феномену вокальної техніки [4]. О. Єрошенко, досліджуючи музично-естетичний та виконавський аспекти емоційної сфери у вокальній творчості, класифікує наукові

праці, що відображають: історію та теорію вокального мистецтва; теоретичну спадщину видатних вокальних педагогів; матеріали наукових досягнень представників російської вокальної школи та репрезентів зарубіжних вокальних шкіл; спогоди, літературну та епістолярну спадщину видатних співаків; інші вітчизняні й зарубіжні довідкові та енциклопедичні відомості [2, с. 3]. Висвітлюючи вокально-педагогічну творчість як основу виконавської діяльності співака, І. Чжан класифікує фундаментальні праці з теорії вокального мистецтва як такі, що розкривають: техніку постановки голосу з фізіологічної позиції; проблему формування професійних здібностей; підготовку професійного співака до виконавської діяльності; методичний та творчий педагогічний досвід [6].

Серед широкого спектру проблем, які розглядаються авторами в теорії мистецтвознавства, більшість спрямовано на дослідження вокального мистецтва та вокально-виконавського виду діяльності.

Мета статті – здійснити класифікацію наукових праць та охарактеризувати основні напрями досліджень із проблеми професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності.

У сучасних дисертаціях класифікація наукових праць з проблеми професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності здійснюється відповідно до предмета дослідження. Так, досліджуючи взаємодію вокального і методичного компонентів у процесі професійної підготовки майбутнього вчителя музики, Л. Василенко класифікує праці, у яких: визначаються принципи вокальної підготовки на основі використання фонетичного та фонопедичного методів; висвітлюється процес виховання естетичного ставлення до вокального мистецтва; досліджуються умови удосконалення вокально-педагогічної підготовки майбутніх спеціалістів; акцентується увага на формуванні вокально-мовленнєвої культури вчителя музики; розкривається специфіка опрацювання шкільного репертуару в процесі вокального навчання; надається педагогічне обґрунтування змісту вокальної підготовки та формуванню професійно значущих якостей у процесі вокальної підготовки [1]. Окреслюючи шляхи розв'язання проблеми формування вокально-слухових навичок майбутнього вчителя музики, О. Маруфенко застосовує таку класифікацію праць: роботи з методики постановки голосу та фізіології співацького процесу; присвячені біофізичним основам співацького процесу; які відображають формування та розвиток співацьких здібностей [3, с. 1]. Розроблюючи методику формування вокальної компетентності майбутніх учителів музики, Лі Чуньпен застосовує таку класифікацію досліджень: праці, присвячені теорії виховання вокальних навичок; системно-цілісному аналізу педагогічної спадщини майстрів вокального мистецтва; вокальній педагогіці як структурному складнику загальної педагогіки [7, с. 3]. Вивчаючи методику розвитку творчих здібностей майбутнього вчителя музики в процесі вокальної підготовки, Г. Панченко класифікує науково-методичні праці так: роботи з методики постановки голосу та фізіології співацького процесу; формування та розвиток співацьких здібностей; специфіка вокальної роботи з учнями; формування вокально-слухових навичок та професійно-значущих якостей майбутнього вчителя; взаємодія вокального та методичного компонентів у структурі професійної підготовки студентів музично-педагогічних факультетів [5].

Спільним у класифікації наукових праць із вокального мистецтва та вокальної педагогіки є те, що дослідники аналізують праці, у яких розглянуть окремі аспекти вокально-педагогічної діяльності. Недостатньо висвітленою лишається проблема формування цілісної структури вокально-педагогічної діяльності вчителя музичного

мистецтва, що передбачає посилення семіотично-герменевтичного та аксіологічно-культурологічного складників такої діяльності і, на основі розгляду музичної та поетичної мови вокального твору, засвоєння цінностей вокального мистецтва. Зважаючи, що для розв'язання такої проблеми є необхідним цілісне дослідження наукової думки, яке не претендує на повний огляд праць, можемо класифікувати наукові праці за такими напрямками:

До першого напрямку відносимо фундаментальні дослідження, у яких подано загальні основи історії, теорії вокального мистецтва та вокальної педагогіки, зокрема: історія та етапи становлення української вокально-виконавської та вокально-педагогічної школи (В. Антонюк, Б. Гнидь, Ю. Грищенко); вища нервова діяльність і анатомофізіологія процесу співу (І. Левідова, Ф. Заседателева, І. Павлова, Л. Работнова, І. Сеченова); акустика та звукоутворення у процесі постановки голосу (Л. Дмитрієва, В. Морозова, Р. Юссона); технічний розвиток голосу (Д. Євтушенко, М. Єгоричева, А. Кулієва, К. Плужніков, В. Юшманов); вокально-виконавська творчість, теоретичні та практичні аспекти вокальної педагогіки (В. Антонюк, Н. Гребенюк, Л. Дмитрієв, Д. Євтушенко, О. Стахевич, П. Троніна); охорона та гігієна співацького голосу (Л. Дмитрієв, В. Ємельянов, Г. Пустинніков). Такі наукові та навчально-методичні праці висвітлюють основні питання та загальні основи історії, теорії вокального мистецтва, вокальної педагогіки. Сучасним науковим дослідженням за таким напрямом притаманне вивчення та визначення різних історичних періодів становлення національної вокально-педагогічної школи, інтегративний підхід до використання здобутків світових вокальних шкіл, пошук нових теорій і методів удосконалення науки про голос та процесу виховання професійного співака, педагога вокалу.

До другого напрямку входять дослідження, у яких висвітлено сучасні освітні парадигми, концепції, методологічні підходи професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності (Т. Жигінас, Т. Ткаченко, Чен Дін). Питання освітніх парадигм, концепцій мистецької освіти постійно знаходяться у полі зору сучасних дослідників. Однак, методологічні засади професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності є недостатньо висвітленими у наукових працях.

Третій напрям складають наукові розвідки, у яких відображено сучасні шляхи зближення теорій вокального виконавства і музикознавства (Н. Даньшина, С. Кудринський, Го Суншан, О. Стахевича, О. Філагова, Ї. Чжан). У наукових працях такого напрямку відображено зближення теорій вокального виконавства, вокальної педагогіки і музикознавства, здійснено пошукову роботу щодо осягнення художніх смислів вокальних творів на основі поглибленого розуміння жанрово-стильових особливостей вокальної музики різних епох. Дослідження надають можливість майбутнім учителям музичного мистецтва сформувати вміння мистецького діалогу, здійснити аналітичну роботу для усвідомлення специфіки музичної мови, музичних та специфічно вокально-виконавських засобів виразності; зануритись у художньо-образний світ вокального мистецтва, віднайти необхідні виконавські та педагогічні методи опанування вокальним твором.

До четвертого напрямку відносимо праці, у яких розглянуто роль та значення вокально-педагогічної діяльності в контексті фахової підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва (Л. Арчажнікова, Н. Добровольська, О. Олексюк, В. Попов). Дослідження за таким напрямком вказують на специфіку вокально-педагогічної роботи вчителя музичного мистецтва, що передбачає: володіння ним навчальним матеріалом за програмою, методикою постановки голосу, знаннями особливостей роботи з хором,

ансамблем, солістом та іншими.

До п'ятого напрямку входять дослідження, присвячені проблемі професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до окремих компонентів вокально-педагогічної діяльності: теоретико-аналітичного, виконавського, педагогічного (зокрема, методичного), інтерпретаційного (Л. Василенко, Л. Лабінцева, О. Прядко, Г. Стасько, Г. Стулова, В. Цзяньшу). У працях такого напрямку ґрунтовно висвітлено проблеми професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до окремих компонентів вокально-педагогічної діяльності: теоретико-аналітичного, виконавського, педагогічного недостатнє висвітлення питань у теорії мистецької педагогіки. Проте поліаспектна структура вокально-педагогічної роботи вчителя музичного мистецтва та, відповідно, його професійна підготовка у вищому навчальному закладі до різних спрямувань майбутньої діяльності лишається нерозробленою в науковій теорії.

Шостий напрям складають наукові праці, спрямовані на формування вокально-педагогічної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва (Ч. Дін, Н. Можайкіна, Т. Ткаченко). Розгляд праць такого напрямку показав, що у вітчизняній науковій думці тільки розпочинається розроблення систем мистецько-педагогічних компетенцій вчителя музичного мистецтва, що передбачає і визначення системи вокально-педагогічних компетенцій фахівця, яка забезпечить формування його готовності до професійної вокально-педагогічної діяльності.

До сьомого напрямку відносять праці, спрямовані на формування вокально-педагогічної культури та вокально-педагогічних цінностей і ціннісних орієнтацій майбутніх учителів музичного мистецтва (В. Антонюк, К. Кабріль, Ван Цзяньшу). Вокально-педагогічна культура вчителя, як системне утворення, є предметом дослідження багатьох наукових досліджень у сфері мистецької педагогіки. Однак, проблеми формування вокально-педагогічних цінностей та ціннісних орієнтацій майбутніх учителів музичного мистецтва ще тільки починають розглядатися у науковій мистецтвознавчій та педагогічній думці, що потребує подальшого вивчення і досліджень.

До восьмого напрямку входять дослідження, у яких розкрито питання розвитку професійно-особистісних якостей майбутнього вчителя музичного мистецтва у процесі вокально-педагогічної діяльності та його вдосконалення протягом життя (О. Маруфенко, Г. Панченко, Г. Стасько, Т. Ткаченко, Ю. Юцевич, Ма Цзюнь, Ю. Юцевич). У наукових працях за таким напрямом висвітлено питання впливу професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності на становлення їхніх професійно-особистісних якостей, обґрунтовано методики розвитку загальних, мистецько-творчих, вокальних здібностей у процесі такої підготовки.

Отже, аналіз наукових та науково-методичних праць надав змогу класифікувати наукові праці та визначити та характеризувати основні вісім напрямів наукових дослідження за окресленою проблемою професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності.

Література

- 1. Василенко Л. М.** Взаємодія вокального і методичного компонентів у процесі професійної підготовки майбутнього вчителя музики: автореф. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання музики і музичного виховання» / Л. М. Василенко. – К., 2003. – 23 с.
- 2. Єрошенко О. В.** Емоційна сфера у вокальній творчості: музично-естетичні та виконавські аспекти: автореф. дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата

мист-ва: 17.00.03 «Музичне мистецтво»/ О. В. Єрошенко. – Харків, 2008. – 19 с.

3. Маруфенко О. В. Формування вокально-слухових навичок майбутнього вчителя музики: дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання музики і музичного виховання»/ Олена Вікторівна Маруфенко. – К., 2006. – 265 с.

4. Михайлець В. В. Вокальна основа хорового мистецтва: історичний та теоретичний аспекти: автореф. дисертації на здобуття наукового ступеню кандидата мист-ва: 17.00.03 «Музичне мистецтво»/ В. В. Михайлець. – Одеса., 2004. – 18 с.

5. Панченко Г. П. Методика розвитку творчих здібностей майбутнього вчителя музики в процесі вокальної підготовки: автореф. дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання музики і музичного виховання»/ Г. П. Панченко. – К., 2008. – 24 с.

6. Чжан І. Вокально-педагогічна творчість як передумова виконавської діяльності співака: автореф. дис. на здобуття наукового ступеня канд. мистецтвознавства: 17.00.03 «Музичне мистецтво»/ І. Чжан. – Одеса, 2006. – 18 с.

7. Чуньпен Лі. Методика формування вокальної компетентності майбутніх учителів музики: автореф. дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання музики і музичного виховання»/ Лі Чуньпен. – К., 2013. – 20 с.

УДК 371.15

Ірина Пальшкова

ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛЯ В КОНТЕКСТІ СУЧАСНОЇ ГУМАНІСТИЧНОЇ ОСВІТНЬОЇ ПАРАДИГМИ

Пальшкова І. О. Підготовка вчителя в контексті сучасної гуманістичної освітньої парадигми.

Гуманна спрямованість змісту освіти у вищій школі реалізується через комплексний розвиток особистості засобами педагогічних дисциплін, забезпечується системою педагогічних умов, з-поміж яких: створення ситуацій успіху в пізнавальній діяльності; реалізація диференційованого підходу до побудови змісту навчальної роботи студентів; організація групових форм пізнавальної діяльності на основі співтворчості та співпраці у системі «викладач – студент»; залучення учнів до участі в пізнавальних іграх, розроблених на основі актуального матеріалу.

Ключові слова: гуманізація, підготовка вчителя, система «викладач – студент», гуманістична освітня парадигма, пізнавальні ігри.

Пальшкова И. А. Подготовка учителя в контексте современной гуманистической образовательной парадигмы.

Гуманная направленность содержания образования в высшей школе реализуется через комплексное развитие личности средствами педагогических дисциплин, обеспечивается системой педагогических условий, среди которых: создание ситуаций успеха в познавательной деятельности; реализация дифференцированного подхода к построению содержания учебной работы студентов; организация групповых форм познавательной деятельности на основе сотворчества и сотрудничества в системе «преподаватель – студент»; включение учеников в познавательные игры, разработанных на основе актуального материала.

Ключевые слова: гуманизация, подготовка учителя, система «преподаватель – студент», гуманистическая образовательная парадигма, познавательные игры.

Palshkova I. O. Teacher education in the context of current humanistic educational paradigm.

The human orientation of educational content at higher schools is implemented through complex personality development with the help of pedagogical disciplines, provided with the system of pedagogic conditions among which the following should be mentioned: creating situations of achieving success in cognitive activity; implementing the differentiated approach to forming the content of students' training activity; organizing group forms of cognitive activity based on co-authorship and co-operation in the system "teacher-to-student"; including pupils in educational games developed on timely material.

Key words: humanization, teacher education, system "teacher-to-student", humanistic educational paradigm, educational games.

У період державно-політичного й соціально-економічного реформування в Україні виникла необхідність радикальних змін структури і змісту вищої педагогічної освіти на засадах реалізації принципів фундаменталізації, гуманізації, гуманітаризації й диференціації. Важливим результатом у цьому напрямку стала реалізація у вищій школі багаторівневої системи підготовки спеціаліста, орієнтована на якісно новий порядок залучення випускників педагогічних ВНЗ до трудової діяльності. При цьому розширені можливості одержання педагогічних спеціальностей шляхом уведення екстернату й дистанційного навчання.

Одним із шляхів подолання ситуації, що склалася в системі підготовки майбутнього вчителя, є аналіз моделей особистості вчителя. Ми не будемо охоплювати всіх наявних підходів до аналізу цієї проблеми, а лише виокремимо ті теорії, які передбачають використання діяльнісного підходу у формуванні особистості вчителя. Особистість учителя будемо оцінювати з позиції ціннісної інтеграції інтегративного вияву особистості і визначимо спрямованість процесу становлення особистості вчителя як єдиного цілого. Адже тільки ціле визначає його частини, функціонування особистості є виявом єдиного, що може бути представлено як система, що складається з функціонуючих підсистем. При цьому наша позиція визначається загальною теорією систем, яка розглядає процеси в живих системах як процеси певної спрямованості – ціле визначає частини, а не частини ціле.

Подоланню формалізму в засвоєнні знань сприяє побудова навчального процесу на гуманній основі. Це питання всебічно досліджується у працях І. Беха, В. Бондаря, С. Гончаренка, І. Зязюна, Л. Кондрашової, В. Кременя, Н. Ничкало, А. Сманцера, О. Савченко, О. Сухомлинської та багато інших науковців. У працях із методики викладання педагогічних дисциплін А. Сиротенка, С. Коберника, В. Корнеєва, О. Плахотник, П. Шищенко, Б. Чернова, Л. Паламарчук, С. Розанова, О. Топузова та інших та досвіді вчителів-практиків Н. Муніч, Г. Карпюк, О. Швеця, Л. Кухар, О. Литвинчук, Н. Ягольник питання упровадження гуманістичного початку в навчання розглядається з методичної точки зору.

Мета статті. Гуманна спрямованість змісту освіти у вищій школі реалізується через комплексний розвиток особистості засобами педагогічних дисциплін, забезпечується системою педагогічних умов, з-поміж яких: створення ситуацій успіху в пізнавальній діяльності; реалізація диференційованого підходу до побудови змісту навчальної роботи учнів; організація групових форм пізнавальної діяльності на основі співтворчості та співпраці у системі «викладач – студент»; залучення учнів до участі в пізнавальних іграх, розроблені на основі актуального матеріалу.

Ідеї гуманізму було покладено в основу гуманістичної педагогіки – напрямку сучасної теорії і практики виховання, який виник у 50-60 роках минулого сторіччя у

США як педагогічне втілення ідей гуманістичної психології (А. Маслоу, К. Роджерс та інші). Головною метою гуманістичної педагогіки є самоактуалізація особистості. Водночас гуманістичні ідеї в Україні мають глибоке історичне коріння. Провідні науковці сьогодення І. Бех, І. Зязюн, М. Евтух, Т. Мацейков, Ю. Руденко, М. Стельмахович та інші вважають, що процес дослідження гуманізму можна розпочинати з вивчення традицій народної педагогіки України. Загальнолюдські цінності як основні критерії гуманізму – велике набуття народу. Вони дійшли до нас завдяки народній мудрості, народній моралі, пісням і думам, казкам і легендам, іграм і танцям, звичаям і традиціям, народному прикладному мистецтву. І наше сучасне тяжіння до чистих джерел народності великою мірою зумовлене саме дефіцитом гуманності, ностальгією за втраченими моральними цінностями. Поняття добра і зла, чесності і справедливості увібрала в себе народна педагогіка, що дійшла до нас у вигляді переказів, правил поведінки й ідей любові до ближнього [1, с. 69].

У загальному значенні «гуманізм» визначається як «історично змінювана система поглядів, що визнає цінність людини як особистості, її право на свободу, щастя, розвиток і прояв своїх здібностей, що вважає благо людини критерієм оцінки соціальних інститутів, а принципи рівності, справедливості, людяності – бажаною нормою стосунків між людьми» [3, с. 130].

Науковець І. Зязюн характеризує поняття гуманізму як «історично зумовлену систему поглядів, яка визнає людину самодостатньою цінністю, розглядає її як свідомий об'єкт своїх дій, розвиток якого за законами власної діяльності є необхідною умовою розвитку суспільства». Отже, в широкому розумінні під гуманізмом розуміють прагнення до людяності [2, с. 8].

Водночас оновлення вищої педагогічної освіти неможливо повноцінно здійснювати без урахування провідних тенденцій розвитку сучасної теорії і практики. Такими тенденціями є: багаторівневність і багатоступінчатість; гнучкість і варіативність; відкритість і полікультурний характер, неперервність й урахування регіональних чинників. Нині виникли суперечності, властиві процесу підготовки педагогічних кадрів, з-поміж яких найбільш значущими є суперечності між абстрактним предметом навчально-пізнавальної діяльності у ВНЗ і реальним предметом професійно-педагогічної діяльності, де доводиться розв'язувати конкретні проблеми і віднайти вихід із ситуації, що склалася; між цілісністю змісту професійно-педагогічної підготовки і структуруванням змісту навчального курсу на різні предметні галузі без позначення взаємозв'язку між ними; між зверненістю змісту навчальної діяльності студентів до минулого досвіду й орієнтацією їх на майбутній зміст професійної діяльності, до невідомих ситуацій і умов педагогічної праці. Подолання цих суперечностей ми бачаємо у проєктуванні змісту вищої педагогічної освіти на основі переходу від «знанневої» парадигми підготовки спеціаліста до «індивідуально-творчої», яка передбачає всебічне використання в освітньому процесі особистісно орієнтованих технологій. Необхідно створити умови для того, щоб на всіх етапах професійної соціалізації студент виконував роль як суб'єкта самоорганізації вільного вибору професії і траєкторії своєї освіти, сценариста своєї професійної життєдіяльності. Як указують В. Матросов і В. Сластьонін, сучасна вища освіта переживає перехід від феноменологічних описів до побудови дійсно наукових теорій.

У результаті дослідження ми з'ясували, що система університетської освіти, орієнтована на фундаменталізацію наукової підготовки майбутніх спеціалістів, характеризується недостатнім рівнем психолого-педагогічного виховання, що негативно відображається на процесі адаптації студентів до обраної педагогічної

спеціальності. За цих умов особливої актуальності набуває розроблення акмеологічного підходу, який ґрунтується на таких положеннях: а) з перших років навчання студента необхідно навчити співвідносити повний маршрут його навчання з кінцевими цілями навчання; б) необхідно ознайомити студента з його індивідуальними, особистісними і суб'єктивно-діяльними характеристиками порівняно з вищими рівнями професіоналізму; в) на основі такого зіставлення й усвідомлення свого потенціалу допомогти студенту виробити свій власний шлях досягнення майстерності у професійній діяльності, прогнозувати свій розвиток з урахуванням своїх індивідуальних та індивід них властивостей, визначити головну мету і цілі кожного етапу, шляхи, методи і технології досягнення вершин. Орієнтація на використання у процесі підготовки педагогічних кадрів різних категорій перспективної професіограми, спрямованої на «зону найближчого професійного розвитку», дозволить комплексно здійснювати підготовку спеціалістів освіти в системі класичних університетів.

Технології підготовки педагогічних кадрів в умовах університетської освіти, нам бачається повинна будуватися з використанням таких перспективних підходів:

– Поглиблення змісту наявного психолого-педагогічного циклу дисциплін змістовим і доцільним з професійної точки зору навчально-виховним матеріалом. Цей напрям передбачає за необхідне доповнення навчальних програм і планів різними предметами загальнодидактичної і методичної спрямованості (О. Абдуліна, З. Каргієва, Ю. Самарін, В. Сластьонін, В. Якунін та інші науковці).

– Реалізація у викладанні психолого-педагогічних курсів міжпредметних зв'язків. Цей напрям знайшов своє відображення у працях В. Гінециньського, Н. Кузьміної, В. Максимової, Г. Михалевської, А. Усової, В. Якуніна та ін. На початку педагогічної практики виникають труднощі, пов'язані з незадоволеністю психолого-педагогічною і методичною підготовкою студентів до діяльності, відсутністю узгодженості й зацікавленості в роботі викладачів різних кафедр. Як показали праці дослідників, саме реалізація різних форм і методів реалізації міжпредметних зв'язків педагогіки з методиками викладання різних навчальних дисциплін є дієвим засобом підвищення рівня професійно-методичної підготовки студентів до роботи у школі, а отже, і до формування у них чинників професійної стійкості.

– Покращення професійно-педагогічної підготовки студентів засобами спеціальних дисциплін. Цей напрям передбачає передавання студентам методичних знань, формування вмінь і навичок викладання певних предметів засобами власне навчального предмета. Питання впливу всієї системи навчально-виховної роботи у ВНЗ на формування особистості майбутнього вчителя неодноразово обговорювалися у психолого-педагогічній літературі (Ю. Азаров, З. Каргієва, Н. Кузьміна, А. Щербаков та ін.). Випускники педагогічних навчальних закладів, як правило, у середній школі послуговуються методичними прийомами і способами роботи, які використовувалися викладачами вищої школи для їх підготовки, тобто намагаються вчити саме так, як їх учили у ВНЗ. Отже, всі види занять вже є джерелом знань з методики викладання, незалежно від того, чи ставить викладачі перед собою такі завдання. Саме покращення професійно-педагогічної підготовки, а значить – професійної стійкості студентів університету засобами спеціальних дисциплін містить невичерпні резерви удосконалення цієї підготовки, як за чинником часу, так і за цілями, формами й методами організації занять і спеціальних дисциплін.

Актуальною проблемою сучасної професійної освіти є розв'язання завдання гуманізації дидактичного процесу у ВНЗ. Одним із перспективних шляхів її розв'язання може стати створення особистісно орієнтованих технологій навчання, у

центрі уваги яких – унікальна цілісна особистість, яка прагне до максимальної реалізації своїх можливостей, відкрита для сприймання нового досвіду, здатна на усвідомлений і відповідальний вибір у різноманітних професійних ситуаціях. Технології особистісної орієнтації ґрунтуються на використанні методів і засобів навчання і виховання, відповідних індивідуальних особливостях кожного студента.

Донедавна більшість вітчизняних та зарубіжних дослідників розглядали цілісний педагогічний процес переважно як двобічну спільну діяльність вчителя й учня, де функції вчителя пов'язані із керівництвом педагогічним процесом, а учня – з репродуктивно-творчим оволодінням змістом навчання і предметом пізнання. У дослідженнях О. Дусавицького, В. Ляудіс, Н. Маслової, А. Мудрика, Г. Цукерман та інших навчальна діяльність є формою активного суб'єкт-об'єктного взаємозв'язку і становить сукупність дій, спрямованих на досягнення певної мети. Важливими характеристиками цілеспрямованої навчальної діяльності є наявність суб'єкта, об'єкта навчання, засобів і результатів діяльності.

Будучи складним структурним утворенням, діяльність у системі розвивального навчання охоплює такі блоки: мотиваційний, орієнтувальний, операційний, оцінний, енергетичний. Ми вважаємо, що особливе місце в системі навчально-пізнавальної діяльності при реалізації педагогічних ідей розвивального навчання займає комунікативний блок або спілкування, який виконує особливу роль у спільній, кооперованій діяльності. Зокрема, В. Ляудіс виокремлює такі важливі особливості спільної діяльності: співробітництво вчителя і учня; перебудову позиції особистості того, хто навчає, і того, хто вчиться, що виявляється у зміні ціннісних установок, смислових орієнтирів, цілей учіння і самого впливу в кожного з учасників навчання. Автор акцентує увагу не тільки на діловому, але й на особистісному спілкуванні у процесі спільної діяльності, виокремлюючи його як значущий канал становлення стосунків між учителем та учнями.

В аспектах організації розвивального навчання суттєвим є те, що спілкування (особливо ділове, пов'язане з участю в спільній колективно-розподіленій діяльності) в умовах реалізації певних цілей у діяльності (педагога і учня), з одного боку, є засобом здійснення цієї діяльності. Педагогу важливо будувати навчальну діяльність за законами спілкування, спонукаючи учня до продуктивного співробітництва. Система розвивального навчання передбачає формування позиції дитини як повноцінного суб'єкта діяльності, на самостійно пройдених всіх її етапах: 1) цілепокладання; 2) планування; 3) реалізація мети; 4) аналіз (оцінка) результату.

На думку сучасних дослідників, розвивальне навчання здійснюється як цілеспрямована навчальна діяльність (ЦНД), у процесі якої дитина свідомо ставить навчально-пізнавальні цілі і завдання самозміни, а також творчо їх досягає. ЦНД – це діяльність, у якій дитина стає суб'єктом учіння, діяльність із самозміни. Організація ЦНД є головним, найбільш складним навчально-методичним завданням вчителя, яке розв'язується за допомогою різних методів і методичних прийомів, шляхом реалізації ідей і принципів проблемного навчання, постановки навчальних завдань, а також використання колективно-групових методів.

Педагогічні знання, одержані студентами на молодших курсах, є засобами професійної адаптації, усвідомлення ними сутності й особливостей майбутньої професії. Вивчаючи теоретичні засади педагогічних дисциплін, майбутні вчителі осмислюють моральні основи професійної діяльності вчителя, соціальну значущість і відповідальність за її результати. Узагальнення й осмислення педагогічних знань відбувається на старших курсах, коли на основі одержаної системи психолого-педагогічних знань, апробованих під час педагогічної практики, формуються основи

педагогічного мислення й комунікативної культури, уміння творчо застосовувати знання у професійній діяльності.

У розрізі сучасних вимог до працівників освіти підвищення професійно-педагогічної культури педагогічних кадрів передбачає:

1) подолання ситуації, за якої сучасні педагогічні навчальні заклади готують учителів для школи вчорашнього дня; розроблення й експериментальна апробація кількох моделей усебічного реформування системи підготовки педагогічних кадрів – її організації, структури, принципів взаємозв'язку з освітньою практикою й інноваційними процесами в освіті; збільшення обсягу і підвищення якості підготовки педагогічних кадрів для системи початкової та середньої професійної освіти;

2) організацію і проведення всеобучу з інформаційних технологій для управлінських і педагогічних кадрів, з-поміж яких не більше чверті нині мають тільки ознайомлювальний рівень підготовки в галузі інформатики, а також створення необхідних умов у педагогічних навчальних закладах задля підготовки студентів – майбутніх учителів до використання інформаційних технологій у професійній діяльності;

3) реорганізацію методичної служби органів управління освітою; побудову її діяльності на принципах мережевої організації і маркетингу поширення передових освітніх практик; створення розгалуженої інфраструктури методичних служб у формі творчих площадок, лабораторій передового досвіду, педагогічних майстерень на базі інноваційних освітніх установ і педагогічних практик;

4) реорганізацію й надання динамізму системі підвищення кваліфікації працівників освіти, реалізацію ідей неперервної професійної освіти; варто вже на студентській лаві готувати студентів до процесу неперервного професійного самовиховання, творчого зростання.

Ми вважаємо, що функціональний підхід до аналізу діяльності студентів – майбутніх вчителів передбачає вироблення певного уявлення про структуру педагогічної праці і її інваріантних характеристик. Ми поділяємо відому позицію дослідників в галузі підготовки педагогічних кадрів у тому, що педагогічною професією можна оволодіти лише на індивідуально-творчому рівні. При цьому ми вважаємо за доцільне розглядати особистість учителя, а також майбутнього вчителя, як персоніфікацію нормативної діяльності, носія певних загальнолюдських цінностей, суб'єкта, здатного реалізувати в педагогічній професії свій спосіб життєдіяльності, готовність визначати педагогічні завдання і відповідати за їх розв'язання, виходити за межі нормативної діяльності.

Необхідність прогностичного моделювання особистості майбутнього вчителя спрямована не стільки на визначення інваріантних, ідеалізованих параметрів професійної діяльності педагога, скільки на виявлення різних чинників, які мають значний вплив на його особистісне і професійне становлення. Слід уважати, що головним критерієм моделювання діяльності вчителя є професійна готовність до педагогічної діяльності, яка є інтегральним утворенням особистості і поєднує в собі мотиваційно-ціннісне ставлення до вчительської професії і володіння педагогічною діяльністю на операціональному рівні. При цьому цінності педагогічної діяльності, ставши особистісно значущими, виконують роль внутрішніх регуляторів суспільної і професійної поведінки вчителя.

Пов'язуючи свою долю з педагогічною діяльністю, необхідно кожному випускнику середньої школи адекватно оцінити міру своєї готовності до оволодіння основами педагогічної майстерності, рівень сформованості особистісних професійно значущих рис характеру, необхідних задля досягнення високого рівня в педагогічній

діяльності.

Гуманізація процесу навчання якісно оновлює зміст освіти, тепер він є засобом розвитку внутрішнього світу майбутнього вчителя початкової ланки. Зміна освітніх ідеалів пов'язана з формуванням особистісних якостей особистості, наповненням його уявлень почуттями, ціннісними переживаннями і змістами. Гуманізація навчання акцентує увагу на необхідності розвитку у студентів самостійності, творчої ініціативи, потреби в самовдосконаленні, виявленні моральної позиції, естетичних поглядів тощо. Таке навчання робить студента творцем власної діяльності, що передбачає реалізацію його особистісних функцій у навчальному процесі, відповідальність за хід навчання. Подальшу роботу вбачаємо в розробленні індивідуальних проєктів.

Література

1. Залуцький О. Гуманістичні засади в сучасному освітньо-виховному процесі / О. Залуцький // Рідна школа. – 2008. – № 1–2. – С. 69–70. **2. Зязюн І. А.** Гуманістична стратегія теорії і практики навчального процесу / І. А. Зязюн // Рідна школа. – 2000. – № 3. – С. 8–12. **3.** Философский энциклопедический словарь / [гл. ред.: Л. Ф. Ильичёв, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалёв и др.]. – М. : Сов. энциклопедия, 1983. – 840 с.

УДК 37.013.41

Кирило Пантелєєв

ОСОБИСТІСНО ЗОРІЄНТОВАНЕ НАВЧАННЯ ЯК РЕСУРС ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖЕННЯ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ-ПРИКОРДОННИКІВ

Пантелєєв К. В. Особистісно зорієнтоване навчання як ресурс здоров'язбереження майбутніх офіцерів-прикордонників.

У статті розглядаються питання розвитку потреби і здатності особистості до саморозвитку у процесі навчання в контексті ідеї здоров'язбереження.

Ключові слова: особистість, розвиток, навчання, потреби і здатності, здоров'язбереження.

Пантелев К. В. Личностно-ориентированое обучение как ресурс здоровьесбережения будущих офицеров–пограничников.

В статье рассматриваются вопросы развития потребности и способности личности к саморазвитию в процессе обучения в контексте идеи здоровьесбережения.

Ключевые слова: личность, развитие, обучение, потребности и способности, здоровьесбережение.

Pantelev K. V. Personality-centered education as a resource of health protection of future border guard officers.

The article studies the issues with regard to developing person's needs and abilities for self-development in a training process in context of health protection.

Key words: personality, development, education, needs and abilities, health protection.

Однією з найважливіших проблем на тлі сучасних тенденцій розвитку суспільства є збереження й зміцнення здоров'я особистості. У цьому контексті особливого значення набуває проблема організації здорового способу життя, формування культури здоров'я молодого покоління, адже здоров'я населення є одним із критеріїв розвитку будь-якої країни.

На важливості збереження й зміцнення здоров'я наголошено й у низці нормативних документів, зокрема в Законах України «Про освіту», «Про вищу

освіту», «Про фізичну культуру і спорт», Цільовій комплексній програмі «Фізичне виховання – здоров'я нації», де здоров'я розглядається як інтегративний показник соціального розвитку суспільства, могутній чинник впливу на економічний і культурний потенціал держави. З огляду на це перед системою вищої професійної освіти України висувуються підвищені вимоги з боку суспільства, держави й самого життя щодо пошуку нових підходів до організації процесу професійної підготовки, які б забезпечували створення оптимальних умов задля духовного зростання особистості, реалізації її психофізичних можливостей, збереження та зміцнення здоров'я.

За даними Міністерства охорони здоров'я України, майже 90 % учнів, студентів, курсантів військових навчальних закладів мають відхилення у здоров'ї й лише близько 10 % опитуваних уважають себе здоровими. Проте, багато молодих людей свідомо нехтує дотриманням правил особистої гігієни, заняттям фізичною культурою і спортом. Виникає парадоксальна і водночас небезпечна ситуація, коли люди через власні лінощі й недбалість добровільно завдають собі шкоди, скорочуючи тим самим тривалість свого життя. З іншого боку, система охорони здоров'я через свою недосконалість не може суттєво впливати на збереження здоров'я людини. Тому особливою значущістю набуває проблема підготовки молоді людини до реалізації здорового способу життя в різних умовах її життєдіяльності. У цьому аспекті військове середовище, з огляду на специфічність, становить особливий інтерес для дослідників. Зокрема це стосується вищих військових навчальних закладів (ВВНЗ), у яких навчаються не просто юнаки, а майбутні захисники держави. Військова служба вимагає від них сталого фізичного і психічного здоров'я. Крім того, курсанти ВВНЗ у майбутньому стануть офіцерами й будуть виконувати керівні функції, а отже, отримають можливість впливати на ставлення до здоров'я своїх підлеглих.

Аналіз наукових джерел, присвячених формуванню у військовослужбовців здорового способу життя, дозволив установити, що ця проблема є недостатньо дослідженою. Серед кола питань, які потребують розв'язання, є проблема обґрунтування змісту й технологій формування здорового способу життя курсантів у процесі їхньої навчальної й подальшої службової діяльності; розвиток мотивації до збереження й зміцнення власного здоров'я, цілеспрямоване формування в курсантів спеціальної професійної працездатності, пов'язаної з достатнім розвитком психофізіологічних якостей тощо. Вирішення означених проблем вимагає оптимального розвитку системи бойової та гуманітарної підготовки особового складу, створення адекватних соціально-педагогічних умов, зокрема – упровадження ідей і технологій гуманістичної педагогіки, переходу від авторитарної моделі військово-навчального процесу до особистісно зорієнтованої. Це потребує переосмислення теоретико-методологічних і методичних основ навчання військовослужбовців. Особистісно зорієнтована модель навчання повинна ґрунтуватися на визнанні особистості військовослужбовця як суб'єкта взаємодії, орієнтації на розкриття потенційних можливостей воїнів і забезпечити їх максимальну реалізацію в умовах військово-професійної освіти й військової служби.

У контексті збереження й зміцнення здоров'я тих, хто навчається, особистісно зорієнтований підхід, утілений у відповідних технологіях, дозволяє створювати максимально повні можливості для життєвого і професійного самовизначення курсантів, оскільки розвиток фізичного, психічного й духовного здоров'я, усвідомлений вибір здорового способу є також і чинником, і умовою життєвого успіху, благополуччя, самореалізації й повноцінного функціонування.

Концепція особистісно зорієнтованої освіти розглядається нами як основа і проєкт цілісної здоров'язберігальної педагогічної системи, реалізація якої створює всі

необхідні умови для розвитку особистісних функцій майбутнього офіцера-прикордонника, включаючи вибір цілей і способів самореалізації, усвідомлення свого «Я», вияв відповідальності і творчості в подальшій професійній діяльності. У контексті збереження і зміцнення психологічного й соціального здоров'я курсантів метою особистісно зорієнтованої освіти слід уважати створення умов задля повноцінного розвитку таких якостей індивіда: вибірковості (здатність до вибору); рефлексії (уміння переосмислювати своє буття); відповідальності (відповідно до формулювання «Я відповідаю за все»); автономності особистості (звільнення від впливу багатьох чинників), тобто закласти в людині механізми самореалізації, саморозвитку, адаптації, саморегуляції, самозахисту, самовиховання тощо для становлення самобутнього особистісного образу й діалогічної взаємодії з людьми, природою, культурою, цивілізацією [1], що загалом і дозволить бути здоровим у всіх вимірах.

Технології особистісно зорієнтованого навчання припускають розвиток особистісних (соціально значимих) якостей курсантів за допомогою навчальних предметів. Спектр соціально значимих якостей досить різноманітний: розумові, мовні, поведінкові, комунікативні, творчі, фізичні, емоційно-почуттєві. Особистісно зорієнтований підхід створює оптимальні умови для самовираження курсантів, оскільки самовираження в цьому випадку стає ефективним способом закріплення тих або інших особистісних якостей і забезпечення психологічного й соціального здоров'я.

Технологія диференційованого, у тому числі індивідуалізованого навчання опирається на вивчення особливостей людини (соціально-демографічних, соціально-психологічних, індивідуально-особистісних, екзистенціально-особистісних). Її мета – виявити психологічну й методичну допомогу майбутнім фахівцям, щоб їх навчальна діяльність була успішною. Отже, ця технологія дозволяє, насамперед, урахувати особливості аудиторії, а також створювати умови для самовираження тих, хто навчається підбирати прийоми, що впливають на збереження інтересу до навчального матеріалу. Знижується тривожність тих, хто навчається, формується їхня адекватна самооцінка.

Особистісно зорієнтований підхід передбачає співпрацю та співтворчість слухача і викладача. Отже, головною дійовою особою навчального процесу за таких умов стає слухач. Завдання викладача – простежити динаміку його розвитку, визначити особисті переваги у роботі з навчальним матеріалом, тобто пізнати того хто навчається як особистість, розкрити та розвинути його індивідуальні здібності [2; 4; 7].

Для реалізації цього завдання на практиці викладачеві необхідно:

- сприяти зацікавленості кожного слухача в роботі групи за допомогою чіткої, зрозумілої та доступно сформульованої мотиваційної установки;
- використовувати різноманітні форми та методи організації навчальної діяльності, орієнтовані на конкретного слухача;
- стимулювати слухачів до висловлювання, використання різних способів розв'язання ситуативних завдань без страху помилитися.
- створювати на занятті такі педагогічні ситуації, які надають змогу кожному слухачеві проявити ініціативу, самостійність, підтримувати прагнення кожного знаходити власний спосіб роботи, аналізувати й оцінювати роботу інших;
- використовувати різноманітні види пізнавальної діяльності задля розвитку мотиваційного, змістово-операційного та вольового складників пізнавальної самостійності тих, хто навчається.

При цьому слухачі отримують більше самостійності, краще осмислюють мету та результати своєї праці, усвідомлюючи, що вони є не об'єктом, а суб'єктом навчальної діяльності; викладач же стає доброзичливим помічником, що зацікавлений у долі кожного слухача. Таким чином, відбувається переорієнтація слухачів від навчання («нехай мене навчать») до учіння («прагну все знати») [5; 6].

На наш погляд, моніторинг результатів роботи з використанням особистісно зорієнтованого підходу в навчанні полягає не тільки в кількості та якості оцінок, отриманих слухачами, а передовсім, у характеристиці їхніх інтелектуальних умінь, навичок, творчих здібностей.

Отже, особистісно зорієнтоване навчання можна розглядати як утілення загальнодидактичного принципу індивідуального підходу у процесі навчання. Важливим підґрунтям для реалізації особистісно-орієнтованого підходу в практиці індивідуалізації професійної підготовки слухачів академії можна вважати теорію Л. Віготського про зону найближчого розвитку [3].

Перша зона – це зона актуального розвитку. До цієї зони включено завдання, які людина може виконати сама без допомоги викладача. Наприклад, на першому курсі навчання, ще до вивчення тематики «Рукопашний бій», слухачі на запитання «З яких частин складається удар рукою прямо?» відповідають, що до таких частин належать нанесення удару, повернення в попереднє положення бойової стійки. Викладач узагальнює й розширює відповіді слухачів з подальшим показом на схемі й демонструванням його наживо з поясненням.

Зона найближчого розвитку – це зона «наступного дня», в межах розвитку якої зосереджено завдання, які слухач самостійно виконати не може, але може з ними впоратися з допомогою викладача. Те, що сьогодні є зоною найближчого розвитку, завтра у процесі навчання повинно стати зоною актуального розвитку. Викладач не повинен давати готову інформацію, адже таке навчання може загальмувати мислення того хто навчається. А за допомогою грамотно дібраних запитань педагог підводить слухачів до правильної відповіді, розв'язку. Наприклад, на початку занять з вивчення теми «Рукопашний бій» на запитання «Чи можна виконати один прийом різними способами?» слухачі надати відповідь не можуть, а наприкінці виучуваної теми легко його виконують.

Отже, щоб забезпечити індивідуальний підхід на практиці треба ставити перед кожним слухачем своє завдання, яке відповідає на даний час стану його зони розвитку. Якщо для всієї групи поставити одне завдання, то для одних слухачів воно знаходитиметься в зоні актуального розвитку, (що не сприятиме їх просуванню вперед), а для інших – у зону найближчого розвитку. Однак повноцінній реалізації положень особистісно зорієнтованого підходу на практиці, на нашу думку, заважає групова система навчання на заняттях з фізичної підготовки. По-перше, щоб підійти індивідуально до кожного слухача, необхідно знати його психологічні, фізіологічні та соціальні особливості тощо. Так, психологи вказують на кілька десятків вияву індивідуальних особливостей особистості. Це стосується, зокрема, домінування різних видів пам'яті (короткочасна, довготривала, оперативна, рухова, зорова, слухова, емоційна, словесно-логічна), уваги, сприйняття, уяви, мислення, темпераменту, характеру тощо. По-друге виявити всі психологічні, фізіологічні й соціальні особливості викладач не може без допомоги психолога, лікаря, соціолога, інших фахівців. По-третє, навіть якщо теоретично припустити, що в кожного слухача виявлено його індивідуальні особливості, то викладачеві складно опанувати таким великим масивом інформації.

Отже, для того щоб навчальний процес розвивався максимально продуктивно, потрібно оптимізувати навчальне навантаження викладача в напрямі зменшення обсягу групового навчання на користь індивідуально-диференційовано через утворення малих груп слухачів з близькими індивідуально-особистісними характеристиками.

У контексті реалізації особистісно зорієнтованого підходу особливого значення набуває *ненасильницьке навчання*, що дозволяє використовувати психологічні й педагогічні засоби конструктивної взаємодії педагогів і тих, хто навчається, допомагає відійти від авторитарного й маніпулятивного стилю керування на занятті, дозволяє ефективно використовувати різноманітні форми колективної розумової діяльності, що створює сприятливий психологічний мікроклімат, попереджає гіподинамію через різноманітні форми колективної діяльності, сприяє емоційному благополуччю слухачів.

Використовуючи *технологію рефлексивного навчання*, викладач має можливість відслідковувати у процесі заняття рівень розуміння слухачами навчального матеріалу, особливості їх психологічного стану (ступінь утоми, стомлюваності, зацікавленості), ставлення до навчального матеріалу й заняття в цілому за допомогою налаштування оперативного зворотного зв'язку. Рефлексивне навчання допомагає створити умови для самовираження особистості, ініціює різноманітні види діяльності.

Ефективне застосування технологій особистісно зорієнтованого навчання сприяє створенню здоров'язберігального освітнього середовища.

Література

1. Балл Г. В. Гуманістичні засади педагогічної діяльності: підручник / Г. В. Балл. – К. : Академія. – 1994. – 311 с. **2. Бондаревская Е. В.** Гуманистическая парадигма личности ориентированного образования / Е. В. Бондаревская // Педагогика. – 1997. – № 4. – С. 12–17. **3. Выготский Л. С.** Мышление и речь / Л. С. Выготский. – М. : Лабиринт, 2005. – 352 с. **4. Зеер Э. Ф.** Личностно ориентированное профессиональное образование / Э. Ф. Зеер, Г. М. Романцев // Педагогика. – 2002. – № 3. – С. 16–21. **5. Подмазин С. И.** Проблемы содержания личностно ориентированного образования / С. И. Подмазин // Завуч. – 2001. – № 11. – С. 2–3. **6. Севрук А. И.** Здоровьезберегающий урок / А. И. Севрук, Е. А. Юнина // Школьные технологи. – 2004. – № 3. – С. 201–202. **7. Якиманська І. С.** Технологія особистісно-орієнтованого навчання в сучасній школі / І. С. Якиманська. – М. : Вересень, 2000. – 188 с.

УДК 37.011.3-051

Наталія Поліщук

ВИМОГИ ДО ОСВІТИ ТА ПІДГОТОВКИ ДУХОВНОГО ВЧИТЕЛЯ В ЕПОХУ ІНФОРМАЦІЙНО-ВИСОКОТЕХНОЛОГІЧНОГО НАУКОВО-ТЕХНІЧНОГО ПРОГРЕСУ

Поліщук Н. В. Вимоги до освіти та підготовки духовного вчителя в епоху інформаційно-високотехнологічного науково-технічного прогресу.

У статті розглядаються проблеми трансформації освітньої системи в умовах інформаційно-високотехнологічного суспільства, в якому інформація, знання, технологія розуміються як основні соціальні цінності. Показано, що необхідна модернізація сучасної освіти в контексті підвищення ефективності її впливу на професійне самовизначення особистості в системі ринкових та демократичних трансформацій, а також у контексті зростання духовності молоді.

Ключові слова: освіта, вчитель, молодь, духовність, інформаційно-високотехнологічний науково-технічний прогрес, людство.

Полищук Н. В. Требования к образованию и подготовке духовного учителя в эпоху информационно-високотехнологічного научно-технического прогресса.

В статье рассматриваются проблемы трансформации образовательной системы в условиях информационно-високотехнологического общества, в котором информация, знание, технология выступают в качестве основных социальных ценностей. Показано, что необходима модернизация современного образования в контексте повышения эффективности ее влияния на профессиональное самоопределение личности в системе рыночных и демократических трансформаций, а также в контексте роста духовности молодежи.

Ключевые слова: образование, учитель, молодежь, духовность, информационно-високотехнологический научно-технический прогресс, человечество.

Polishchuk N. V. Requirements for education and training spiritual teacher in the era of information and high-tech science and technology

The articles deals with the issues concerning transforming educational system in conditions of an informational and highly technological society in which information, knowledge and technology represent themselves as the main social values. It is shown, that modernization of modern formation in a context of increase of efficiency of its influence on professional self-determination of the person in system of market and democratic transformations, and also in a context of growth of spirituality of youth is necessary.

Key words: formation, the teacher, youth, spirituality, information-highly technological scientific and technical progress, mankind.

Нині актуальність дослідження стану і перспектив розвитку освіти зростає, оскільки прийшло усвідомлення, що задля розв'язання глобальних проблем, породжених сучасним інформаційно-високотехнологічним науково-технічним прогресом (ІВТ НТП) і космізацією життєдіяльності суспільства, необхідна нова творча сила, джерелом якої може стати духовний потенціал сучасної молоді та подальше вдосконалення системи освіти. Педагогічна діяльність, напрямлена на зростання цього потенціалу набирає пріоритетного значення, а освіта й духовні вчителі мають стати найважливішими компонентами цієї діяльності. ІВТ НТП, який розгорнувся в кінці ХХ і на початку ХХІ ст., ще більше загострив ці глобальні проблеми. Перехід до інформаційно-високотехнологічного суспільства (ІВТС), в якому інформація, знання, технологія розуміються як основні соціальні цінності, означає радикальні зміни в освітній системі. Якою є сутність цих змін? Чи означає перехід до ІВТС узагалі й інформатизації та технологізації освіти триумф технократизму, а чи це вираження тенденції гуманізації суспільного життя? Які перспективи людини і її освіти в ІВТС? Ці та інші питання активно обговорюються педагогами, філософами, соціологами і футурологами [1; 2].

Освіта протягом усього життя, демократична, безперервна, відновлювана, неформальна, відкрита, випереджаюча, дистанційна та інші її новітні форми мають отримати новий розвиток у контексті зростання духовності молоді. Вона має складатися з двох підсистем: базова освіта і додаткова, що має здійснюватися протягом всього життя шляхом самостійної освіти. Необхідна модернізація сучасної освіти в контексті спрямування на підвищення ефективності її впливу на професійне самовизначення особистості в системі ринкових та демократичних трансформаций.

Основним чинником цього процесу є цілеспрямована й системно утворююча роль освіти. Для цього необхідним є забезпечення досконалої підготовки вчительських кадрів. Учитель – це людина, яка не тільки отримала спеціальну педагогічну освіту, але яка завжди відчуває себе на вістрі суспільних проблем, який здійснює найважливішу соціальну функцію, забезпечує зв'язок віків і наслідування поколінь, без чого взагалі немислимий прогресивний розвиток людства. Учитель – це мислитель, який відчуває всю повноту покладеної на нього відповідальності за долю ввіреної, яка повірила у нього, Людини, за її духовне, інтелектуальне і фізичне здоров'я, за майбутнє своєї країни і всього Світу, всієї людської цивілізації. Цими якостями повинен і, без сумніву, буде володіти вчитель майбутнього, вчитель ХХІ століття. Розроблення проблем філософії освіти, Всесвітньої програми «Вчитель», яку можна реалізувати за допомогою сучасних засобів телекомунікації, якраз і зв'язана з пошуком найбільш фундаментальних стратегічних основ і пріоритетів розвитку підготовки вчителів, які визначають майбутнє і кожного народу і цивілізації в цілому. Успішне розгортання ІВТ НТП вимагає відродити високий суспільний статус інженерно-технічної освіти, використання інженерно-технічних і технологічних працівників у суворій відповідальності з їхнім цільовим призначенням. Виробничий потенціал країни в сучасних умовах залежить від ефективного використання найновіших досягнень науки, техніки, технології, інформатики [3].

Сучасний учитель повинен навчати своїх учнів бути відкритими, готовими долати труднощі, орієнтуватися у новітньому технічному, ІВТС, постійно самовдосконалюватися та прагнути самореалізації, при цьому постійно замислюватися над тим, які цінності мають слугувати орієнтиром для наступних поколінь. Діяльність у галузі освіти, особливо безпосередня педагогічна діяльність, тісно переплетена з основами світогляду людини. У цьому зв'язку роль учителя в сучасному світі є вагомюю. Незаперечним є твердження, що саме поняття «вчитель» уже в недалекому майбутньому вийде далеко за рамки цілком професійної діяльності, за рамки деякого ізольованого, замкненого клану. Потреба у нових підходах у системі «освіта – інформація» детермінована також величезним потоком інформації, який збільшується в геометричній прогресії і який погрожує потопити класичну суб'єктивно-об'єктивну систему освіти. І в зв'язку з цим ще більш значимою стає роль вчителя, найважливіше завдання якого – навчити жити молоду людину в ІВТС, не заблукати у величезному потоці різноманітної інформації, вміти знаходити і використовувати знання. Сучасний аспект інформатизації освіти тісно пов'язаний із визначенням інформатизації суспільства, як засобу його переходу в стан ІВТС [2].

Освітня система означається як сукупність факторів, які визначають навчання і розвиток особистості, соціокультурні й економічні умови суспільства, що впливають на освіту, характер інформаційних взаємозв'язків і міжособистісних стосунків, взаємодію з соціальним середовищем. Більше того, в сучасних умовах стабільний економічний і соціокультурний розвиток суспільства неможливий без кваліфікованих освітніх і, головне, духовних кадрів [1]. Професійне самовизначення особистості має здійснюватися у процесі спеціально організованої науково-практичної діяльності – професійної орієнтації, котра має розглядатися як система рівноправної взаємодії (через систему освіти та виховання) молоді людини й суспільства, що відповідають особистісним особливостям і запитам ринку праці в конкурентноспроможних кадрах.

ХХ ст. позначене не тільки видатними досягненнями в науці, техніці і технології, проривом у космос, незабутні зразки шляхетності і величі людського духу, збагачення культурної спадщини, досягнення в галузі літератури і мистецтва. Воно принесло також глобальні, катастрофічні за своїми наслідками руйнівні катаклізми, війни і

революції, тоталітаризм і фашизм, реальну загрозу ядерного самознищення і екологічного колапсу, тяжко поправимі деформації морально-духовних ідеалів і цінностей. Це було століття різкої політичної поляризації та економічної могутності і багатства, з одного боку, і жахливої бідності та злиднів, з іншого. Століття все ще непереможених смертоносних хвороб і жахливої неграмотності (біля мільярда людей). Вік свята грубої військової сили, економічного диктату і шантажу, примітивні, розраховані на самі ниці людські інстинкти політики, все ще наявні у багатьох країнах насильства і беззаконня. Вік різкого зростання напруженості в людських взаємовідносинах через непереборену ментальну несумісність людей і співтовариств людей, не говорячи вже про трагічні для людства факти геноциду, реанімації фашизму, тоталітарних і диктаторських політичних режимів, ігнорування елементарних прав людини, репресивного придушення по іншому мислячих людей і їх демократичних свобод. Ідеться в буквальному розумінні про фізичне виживання людства, запобігання незворотній духовно-моральній деградації людства [4]. Водночас мова про байдужість, безвідповідальність, моральну злочинність нинішніх поколінь людей перед поколіннями майбутніми, у спадок яким залишається розриваний через суперечності і ворожнечу світ, а також сплюндровану природу.

Чи несе свою частку відповідальності освіта за ці вкрай трагічні тенденції в моральній, духовній сфері людської цивілізації, які склалися в ній до кінця ХХ ст. і ставлять під загрозу саме життя на планеті Земля? Так несе! Сфера освіти, без сумніву, має саме безпосереднє відношення до подій, які відбуваються в світі, в тому числі і до тих негативних тенденцій, які наведені вище, оскільки причиною їх є сама людина, яка втратила здатність активно протистояти Злу у всіх його проявах, яка втратила віру в моральні, духовні цінності світу і сенс людського життя, яка втратила життєві орієнтири і не знаходить відповіді на найважливіші світоглядні питання ні в науці, ні в релігії, ні в освіті. Тільки освіті посилення історична роль у рятівній інтеграції і гармонізації Знання і Віри, в запобіганні незворотних деформацій у менталітеті як локальних спільнот, так і людської цивілізації в цілому, а головне – у відродженні і неперервному збагаченні вищих духовно-моральних ідеалів і життєвих пріоритетів людини. Акцент на духовно-моральний розвиток за гармонійного поєднання з емоційним і фізичним, забезпечить бажаний результат, сприяючи формуванню більш успішного і здорового, перш за все душевно і духовно, покоління [4].

Але чи може освіта своїми власними силами вплинути на глобальні, по суті, загальноцивілізаційні, геополітичні процеси? Чи можна розраховувати на те, що освіта в змозі переломити стійкі негативні тенденції і в буквальному розумінні спасти світ від катастрофи, яка неухильно наближається? Може. Але потрібні прориви стратегічного масштабу, необхідно принципово по-новому підходити до обґрунтування й реалізації філософських концепцій, стратегічних орієнтирів і політичних доктрин у сфері освіти, яка перебуває на головному напрямку прориву в достойне майбутнє людської цивілізації, яка здатна знайти переконливу відповідь на виклик цього майбутнього.

Справжня сутність світової освітньої кризи, незважаючи на суперновітні технічні засоби навчання і супернові суто педагогічні ідеї і прийоми в рамках педагогіки ХХ ст., полягає в безпорадності і неефективності сучасної освіти перед обличчям глобальних проблем цивілізаційного масштабу. Згідно з вимогами ХХІ ст. педагогіка має стати інформатизованою, технізованою і технологізованою, розкривати позитивні і негативні наслідки ІВТ НТП і шляхи нейтралізації останніх.

Звісно, вчителям шкіл, ліцеїв, гімназій і педагогам вищої школи потрібно теж

змінитися – стати високоумними, духовними, демократичними у ставленні до дітей і студентів. Система освіти повинна сприяти розвитку природних можливостей кожної людини, спрямовувати її на добро, поліпшення життя, на виключення із людських взаємовідносин насилля, ворожості, руйнівного ставлення до природи, до самої людини. Адже необхідно розуміти, що освіта без духовного виховання є справою безперспективною.

З настанням XXI ст. людська цивілізація вступила в нову епоху свого розвитку – епоху ІВТС, що характеризується розгортанням новітнього ІВТ НТП, швидким поширенням інформаційних технологій, глобалізацією суспільних процесів тощо. Відповідно до цього висуваються нові вимоги до суспільного розвитку у всіх його вимірах. Насамперед необхідна переорієнтація сучасного суспільства на продукування й функціонування саме наукових знань. З урахуванням зазначеної тенденції трансформації сучасного суспільства розглядається і якісна своєрідність інноваційного типу особистості. Узагальнюючи та даючи характеристику інноваційній особистості, якою вона має бути в сучасних умовах, виокремимо такі її критерії: освіченість; наявність креативних, творчих, нестандартних підходів; емоційна стійкість; готовність до змін; висока мотиваційність; орієнтація на майбутнє; комунікабельність. Звісно, нині прогрес в усіх галузях життя настільки стрімкий, що жодна людина не зможе, базуючись лише на отриманій у молодості освіті, ефективно працювати та бути конкурентоспроможною. Тому неперервна освіта («від освіти на все життя, до освіти на протязі всього життя») є визначальною умовою у формуванні повноцінної особистості. У наш час суспільство, як і окрема людина, можуть бути стабільно успішним та ефективним лише перебуваючи в постійних змінах, а значить – у динамічному розвитку. Професійне самовизначення не має зводитися лише до одномоментного вибору, а має бути динамічним процесом, характерним для усіх етапів життя людини, процесом, що здійснюється в системі освіти.

Якщо освіта хоче бути успішною, вона повинна пристосуватися до умов наростання інформаційного вибуху і пришвидшеного розвитку інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ), а отже має настати пришвидшення освіти – збільшення швидкості освіти протягом одиниці часу. Швидкість освіти – це певна кількість знань, здобутих учнем або студентом за одиницю навчального часу (урок, лекційне чи інше заняття), адже щороку створюється 4 ексабайти ($4 \cdot 10^{18}$ байт) інформації. Це більше ніж за останні 5000 років. За таких обсягів важливим є уміння знайти та критично сприйняти інформацію. Завдяки впровадженню найновіших технологій, особливо космічних, у багатьох сферах людської діяльності відбувається розвиток за геометричною прогресією. Внаслідок такого інтенсивного розвитку ІКТ освіті також необхідно відповідно пришвидшитися, стати випереджаючою. Тому необхідний як найтісніший взаємозв'язок процесів інформаційного, технічного, технологічного і суспільного прогресу з основними тенденціями розвитку системи освіти.

Причиною основного розриву і протиріч всередині соціального організму є хронічне відставання освітньої системи в справі відтворення духовної і творчої особистості. Відбувається це тому, що освіта не виконує своєї основної функції в суспільстві, яка полягає в тому, що освіта має бути тим перехрестям, де відбувається перехід культури в цивілізацію на рівні масової свідомості, перетворення відірваного від життя знання в практичне, ідеального в конкретний вольовий акт кожної людини. Для того, щоб освіта виявилася здатною виконувати цю найважливішу функцію в суспільстві у повному обсязі, необхідно кардинально змінити її філософську

концепцію в розумінні кого і як виховувати в підростаючому поколінні в XXI і наступних століттях, формувати новий тип особистості – планетарно-космічний за О. Базалуком [1, с. 86–90], або високодуховний космічно-інопланетний (КІП), згідно з нашою концепцією (божественний за М. Бердяєвим) [5], як деякого ідеального образу виховного впливу на підростаючі покоління – образу людини майбутнього. До характеристик планетарно-космічної особистості, наведених в [1, с. 86–90], для КІП потрібно додати, що це особистість, яка здатна переселитися і жити в космосі в умовах високорозвиненої КІП цивілізації, спілкуватися і переймати знання та досвід інших КІП високодуховних цивілізацій, бути мудрою, любити Бога, творити на благо людського суспільства, інакше людство чекає катастрофа.

Отже, наповнення авангардних галузей науки й освіти космічним змістом в умовах інтенсивного їх перетворення в безпосередню виробничу силу не обмежує цей процес лише науковим і освітнім пізнанням. Із науки й освіти космічні ідеї починають проникати в інші області пізнавальної і взагалі духовної діяльності, техніко-виробничу, соціально-економічну та інші сфери людської діяльності. Уже нині відбувається широке використання космічних чинників і досягнень космонавтики на всіх рівнях і у всіх видах освітньої і виховної діяльності. Космічний напрямок ІВТ НТП досить інтенсивно впливає на всі сторони життєдіяльності, включаючи і освітню, і духовну складову, людей на Землі [4].

Духовно-моральна криза нині оволоділа всім суспільством і, звичайно, починається вона зі школи і родини. Держава, її політикум ніяк не визначається із морально-духовними цінностями, із трактуванням новітньої історії, не сформовані моральні ідеали, зразки для наслідування. Давно прийшов час підготувати загальнодержавні підходи до формування морально-естетичних цінностей суспільства, молоді. Для будь-якої держави першочерговим загальнодержавного масштабу завданням мусить бути проблема педагогічної освіти, підготовки вчителя, привабливості його професії, формування поваги суспільства до нього. Педагогічна освіта мусить розв'язати дві головні проблеми – широкої педагогічної освіти всього населення, яка необхідна нині кожному дорослому. Друга проблема – це виховання майбутнього високодуховного Вчителя, взагалі, Педагога. Професія вчителя має бути святою на Землі, а не рабською, жебрацькою і бюрократичною. Елвін Тоффлер, видатний американський політолог, економіст, називав найефективнішою ту державу, економіка якої базується на нових знаннях, нових університетах з потужними лабораторно-дослідницьким і науковими комплексами. Поки що ми йдемо зворотнім шляхом. Мусимо ситуацію виправити. Лише прискорене ефективне реформування системи освіти, всебічне підвищення її якісного рівня до міжнародних стандартів, її суспільно-державного статусу, авторитету здатне спричинити прискорений розвиток України, добробут і щастя її народу в XXI ст. Отже, на сучасному етапі ІВТ НТП і розвитку суспільства освіта і духовний учитель, взагалі, педагог, який здійснює освітню діяльність, являються найвагомішою сферою життєдіяльності людства.

Література

1. Базалук О. А. Філософія образования. Формирование планетарно-космического типа личности / О. А. Базалук // Образ человека будущего: Кого и Как воспитывать в подрастающих поколениях: [коллективная монография] / под. ред. О. А. Базалука. – К. : Кондор, 2011. – Т. 1. – С. 61–93. **2. Поліщук Н. В.** Філософсько-освітні та духовні перспективи науково-технічного розвитку цивілізації в епоху інформаційно-високотехнологічного прогресу / Н. В. Поліщук // Сб. науч. трудов SWorld. – Иваново : Маркова А. Д. – 2013. – Вып. 3. – Том 30. – С. 83–95. – ЦИТ:313-0150. **3. Урсул А. Д.** Информатизация общества и переход к устойчивому развитию

цивілізації / А. Д. Урсул // Вестник РОИВТ. – 1993. – № 1–2. – С. 35–45.
4. Поліщук Н. В. Науково-технічний прогрес і духовно-моральне становлення молоді: [монографія] / Н. В. Поліщук – Рівне : О. Зень, 2012. – 464 с. **5. Поліщук Н. В.** Філософсько-освітні перспективи пізнання Всесвіту та виховання духовних людей космічно-інопланетного майбутнього / Н. В. Поліщук // Філософія и космологія / Philosophy Cosmology 2013. – Киев, 2014. – С. 190–200.

УДК 378.147.88

Любов Продан

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ЗАСОБАМИ КРАЄЗНАВЧОГО МУЗЕЮ

Продан Л. А. Підготовка майбутнього сучасного вчителя початкових класів засобами краєзнавчого музею.

У статті йдеться про шляхи успішної професійної підготовки вчителів початкових класів засобами краєзнавчого музею. Охарактеризовано види роботи у краєзнавчому музеї ВНЗ, які використовуються викладачами під час роботи зі студентами. З'ясовано значення краєзнавчого музею у формуванні особистості вчителя. Досліджено, які завдання пробуджують у студентів інтерес до краєзнавчої роботи, розвивають у них дослідницькі навички, ініціативу та творчість.

Ключові слова: краєзнавчий музей, краєзнавча педагогіка, підготовка майбутнього вчителя, дослідницька робота.

Продан Л. А. Подготовка будущего современного учителя младших классов средствами краеведческого музея.

В статье говорится о путях успешной профессиональной подготовки учителей начальных классов средствами краеведческого музея. Охарактеризованы виды работы в краеведческом музее вузов, которые используются преподавателями во время работы со студентами. Исследовано, какие задачи пробуждают в студентах интерес к краеведческой работе, развивают в них исследовательские навыки, инициативу и творчество.

Ключевые слова: краеведческий музей, краеведческая педагогика, подготовка будущего учителя, исследовательская работа.

Prodan L. A. Training the future primary school teacher by addressing materials of local history museum.

The article discusses ways of successful professional training of primary school teachers in the context of addressing materials of local history museum. The author characterizes kinds of work to be done in universities' local history museums which students accompanied by their university teachers attend. The article clarifies what tasks motivate students' interest in local history, develop their research skills, initiative and creativity.

Key words: local history museum, history education, training of future teachers, research work.

Ефективність реалізації завдань реформування освіти, спрямованих на виховання національно свідомих і освічених громадян України, багато в чому залежить від краєзнавчої підготовки сучасного майбутнього вчителя початкової школи та його обізнаності в роботі краєзнавчого музею.

Краєзнавчий музей, як ефективний шлях створення культуротворчого

середовища у навчально-виховному процесі педагогічного ВНЗ, відкриває студенту довкілля з усією багатогранністю складних взаємозв'язків природи, суспільства й особистості, задовольняє потреби в самопізнанні, самореалізації, сприяє формуванню особистісних якостей, ціннісних орієнтацій тощо.

Проблемі навчання та виховання майбутніх учителів засобами краєзнавчого музею приділено увагу у працях В. Обозного, Ю. Руденка, М. Стельмаховича, В. Струмаського та ін. Роль роботи з краєзнавчим музеєм у професійній діяльності вчителя з учнями початкової школи розкрито в сучасних дослідженнях В. Матіяш, Т. Міщенко, О. Пірожкової.

Метою статті є визначення ролі засобів краєзнавчого музею, що використовуються в навчальному процесі ВНЗ, оцінка й аналіз особливостей упровадження їх у систему підготовки майбутніх сучасних учителів початкової школи.

Адаптація майбутніх учителів початкової школи до професійної діяльності в умовах певного регіону з урахуванням особливостей рідного міста чи села спрямовується на вивчення і дослідження питань долучення майбутніх учителів до історико-педагогічної культури краю. Матеріали краєзнавчого музею допомагають одоліти конкретними знаннями про специфічні особливості розвитку регіону; засвоїти краєзнавчі знання, сприяє формуванню в учнів діалектичного мислення. Краєзнавчий музей – це засіб безпосереднього чуттєво-раціонального пізнання конкретних об'єктів довкілля, ефективний засіб патріотичного, трудового, фізичного виховання, розвитку громадської активності і професійної орієнтації.

Якість підготовки майбутніх учителів до краєзнавчої роботи з учнями в початковій школі вимагає ретельної роботи викладачів ВНЗ. Підготовка сучасного вчителя є важливою умовою не тільки ефективного використання ним матеріалів з історії рідного краю в навчально-виховному процесі і залучення учнів до краєзнавчих пошуків, а й особистої його участі в науково-дослідній роботі. Будучи організатором краєзнавчого музею в навчальному закладі, учитель сам повинен володіти дослідницьким методом і методикою навчання учнів елементів дослідницької роботи. Він повинен знати: основні джерела з історії рідного краю, методи їх вивчення і використання в навчально-виховній роботі; основні проблеми сучасної історичної та інших соціально-гуманітарних наук; проблеми місцевої археології, етнографії, топоніміки; особливості учнівських досліджень з краєзнавчої тематики.

Основною формою організації краєзнавчої роботи в сучасних навчальних закладах є музейна педагогіка, інноваційна педагогічна технологія, яка ґрунтується на інтеграції суспільно-гуманітарних наук: історії, музеєзнавстві, мистецтвознавстві, природознавстві, культурознавстві, лінгвістиці, соціології, психології та сприяє розвитку творчих здібностей учнів.

Краєзнавчий музей є важливим освітньо-виховним осередком і буде свою роботу на основі Положення про музей при закладі освіти. Вивчення минулого свого краю немислиме без опрацювання пам'яток, документів і матеріалів. Як із наукового, так і педагогічного погляду, експедиція, похід чи акція, робота краєзнавчого гуртка втрачає свою цінність, якщо не планується збір матеріалів для колекцій. Колекціонування, у свою чергу, потребує створення музею. Даючи учням навички дослідницької роботи, активізуючи творчу діяльність, шкільні музеї сприяють патріотичному вихованню підрастаючого покоління.

У процесі навчання студентів робота в краєзнавчому музеї навчального закладу виконує такі функції: виховну, освітню, розвивальну, організаційну, мотиваційну, практично-орієнтовану, теоретико-методологічну. Адже саме вивчення основ

історико-педагогічного краєзнавства сприяє вихованню таких якостей, як: громадянськість, патріотизм, любов до рідного краю; формується творчий підхід до вивчення і використання місцевого історико-педагогічного досвіду, а також індивідуальний стиль діяльності, спрямованість на професію вчителя, повага до педагогічної діяльності, розвиваються комунікативні уміння (слухати, вести діалог, бесіду, ставити питання, встановлювати особисті контакти тощо), педагогічний такт [2, с. 56–57].

Гнучке використання засобів, методів, прийомів, що сприяють активному мисленню студентів, постійному творчому пошуку, оновленню ідей, зумовлює більш глибоке й продуктивне засвоєння ролі й місця краєзнавчої роботи вчителя в організації навчально-виховного процесу, оскільки саме в краєзнавчому музеї закладено потужні потенційні можливості підготовки майбутнього вчителя до означеної сфери діяльності. Залучення студентів до активної педагогічно-краєзнавчої діяльності сприяє впровадженню активних форм і методів у навчально-виховний процес. Особливого значення набуває моделювання проблемних ситуацій, різноманітних дискусій, ділових ігор, завдань творчого та навчально-дослідного характеру, проведення засідань круглих столів, конференцій, педагогічних читань, виставок, захист науково-дослідних робіт тощо. Організація такої роботи сприяє удосконаленню знань, умінь і навичок студентів з краєзнавчої роботи. Необхідно зазначити, що оновлення форм і методів навчально-виховного процесу сприяють суб'єкт-суб'єктній взаємодії студентів з викладачами. З огляду на це завдання мають творчий, дослідницький характер, особистісну спрямованість і моделюють різні аспекти краєзнавчої діяльності.

Організоване в такий спосіб навчання у вищій педагогічній школі сприяє успішній підготовці до майбутньої педагогічно-краєзнавчої діяльності вчителів початкових класів. Такий підхід дозволяє значно вдосконалити педагогічно-краєзнавчі знання студентів, сконцентрувати й систематизувати матеріал, чим досягається активність студентів у краєзнавчій роботі [3].

Краєзнавчий музей при ВНЗ сприяє розвитку особливої галузі – педагогічного краєзнавства, яке досліджує історію освіти краю, відомі персоналії, розвиток системи народної освіти і педагогічної думки в етнічних групах, а також історію народної освіти в області, районі, населеному пункті тощо. Об'єктом педагогічного краєзнавства є історія педагогіки того чи іншого краю на тлі загального перебігу подій, а також соціальна (активно-перетворювальна) функція людини, яка виявляється в мистецьких творах, що стають пам'ятками педагогіки, де зібрано досвід поколінь. Саме вивчення курсу педагогічного краєзнавства стає підґрунтям для переосмислення історичних подій минулого в Україні та виховує в майбутнього вчителя національні інтереси, прагнення й почуття.

Краєзнавчі ідеї, є частиною галузі української етнопедагогіки, почали впроваджуватися в навчально-виховну практику ще в школах Київської Русі. Опанування учнями історичних, педагогічних, географічних знань пов'язувалося з відомостями про культуру спадщину рідного краю. Безіменні народні «краєзнавці» – знавці місцевої історії – передавали з покоління до покоління свої знання, які зберігалися в народній пам'яті, відбивалися в давніх літописах.

Кращі представники української інтелігенції: письменники (Т. Шевченко, М. Старицький, І. Франко, Л. Українка), педагоги (К. Ушинський, П. Каптерев, С. Русова, Х. Алчевська, Б. Грінченко), етнографи (П. Куліш, П. Чубинський, Д. Яворницький та інші) розпочали велику роботу з вивчення культурної спадщини українського народу, заклали підвалини наукового напрямку краєзнавства,

народознавства, українознавства [1, с. 44–46].

Так, К. Ушинський одним із перших звернув увагу на необхідність розвивати в дітей «інстинкт місцевості» – здатність бачити довкілля в контексті природи, суспільства, культури, виступав за введення до навчальних планів курсу, що ознайомлював би учнів з історією народу, його національним характером, психологією, культурно-історичними традиціями та звичаями. Він радив Міністерству освіти скласти точну і чітку програму цього курсу, опублікувати методичну літературу до нього і відтак покласти початок запровадженню курсу «Вітчизнознавство» у школі. Педагог-гуманіст уперше визначив краєзнавство як педагогічне поняття, виокремлюючи суспільний, освітньо-виховний і педагогічний аспекти. Він рекомендував вивчати шкільні предмети (мову, географію, історію) за принципом «кола, що розширюється»: від знайомого, близького (рідний край), до загального (країна) [3, с. 31–34].

Загалом аналіз історико-педагогічної літератури з краєзнавства дозволяє зробити висновок, що специфіка краєзнавчої роботи в історії та практиці навчально-виховної роботи з учнями початкових класів є багатогранною. Краєзнавство, як галузь педагогічного знання, ґрунтується на знанні вчителем культури та побуту свого народу, знаннях про рідний край, а також умінні донести дітям свої знання, що потребує великого таланту і мистецтва. Краєзнавство ґрунтується на історичному, педагогічному, психологічному та географічному аспектах, здобутках педагогічної науки та методичному досвіді.

Перед учителем початкових класів постають численні завдання: дбати про фізичний розвиток і загартування дітей; формувати в них моральні цінності: доброту, справедливість, гідність, чесність, людяність; привчати їх до посильної праці на благо рідних, близьких, обслуговувати себе; розвивати їх духовно тощо; піклуватися про розвиток органів відчуття і сприймання; турбуватися, щоб кожна дитина оволодівала рідною мовою, елементарними знаннями про довкілля; залучати дітей до участі разом з дорослими в народних святах, обрядах для виховання національної свідомості та самосвідомості.

Від того, як педагоги зможуть вплинути на розвиток почуттів дитини, розкрити дітям світ навколишнього життя, розвинути їхню фантазію, залежить виховання майбутніх громадян. Також необхідно враховувати особливості національного характеру й індивідуальні особливості дитини. У цьому сенсі специфіка краєзнавчої роботи з учнями початкових класів пов'язана з духовними цінностями як свідомим вибором особистості, що відображає її піднесені почуття, позитивне ставлення до життя, людей, довкілля, впливає на мотивацію дій і виконує роль регулятора поведінки та мотивації самостворення.

Розвиток ідеї організації роботи краєзнавчого музею у ВНЗ має певну загальнокультурну, історико-педагогічну традицію, що співвідноситься з основними історичними періодами становлення професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів. За результатами теоретичного аналізу зарубіжного та вітчизняного досвіду встановлено, що перехід до систематичної краєзнавчої роботи в системі початкової освіти зумовлений конкретними історичними подіями, закономірностями соціально-політичного, культурного розвитку суспільства, динамікою системи освіти у її спрямуванні на виховання почуття патріотизму шляхом використання краєзнавчого потенціалу.

На основі вивчення змісту підготовки майбутніх учителів початкових класів до організації краєзнавчої роботи та роботи краєзнавчого музею при школі у структурі педагогічного факультету вищого педагогічного навчального закладу доведено, що

вона є ключовим складником, який вимагає від учителя професійно значущих знань, умінь і навичок, спеціальних якостей і здібностей задля успішної організації молодших школярів.

Зважаючи на історичний досвід і сучасні дослідження, основною метою краєзнавчої роботи вчителя початкових класів загальноосвітньої школи необхідно вважати створення та роботу з краєзнавчим музеєм при закладі освіти, оволодіння краєзнавчими знаннями, усвідомлення ними їх духовної значущості. Зміст краєзнавчої діяльності майбутніх педагогів повинен передбачати: оволодіння знаннями про роботу і структуру краєзнавчого музею, краєзнавчими знаннями з літературних й інших джерел інформації шляхом безпосереднього вивчення регіону; використання краєзнавчих знань у навчально-виховній роботі; організацію краєзнавчої роботи з учнями в позаурочний час. На сучасному етапі цій проблемі приділяється багато уваги і помітні позитивні зміни прогресивного характеру.

Література

1. Грушевський М. С. Ілюстрована історія України / М. С. Грушевський. – К. : Наук. думка, 1992. – 543 с. **2. Коваль Л. В.** Професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи: технологічна складова : [монографія] / Л. В. Коваль. – Донецьк : Юго-Восток, 2009. – 375 с. **3. Назаренко С.** Використання потенціалу музеїв у навчально-виховному процесі / С. Назаренко // Історія України. – 2013. – № 1. – С. 14–16. **4. Стельмахович М. Г.** Українська родинна педагогіка / М. Г. Стельмахович. – К. : ІСДО, 1996. – 288 с. **5. Ушинський К. Д.** Твори в 6-ти томах / К. Д. Ушинський. – К. : Рад. шк., 1995. – Т. 6. – С. 562–566. **6. Энциклопедический словарь** / под ред. И. Е. Андреевского и проф. Ф. Ф. Петрушевского. – СПб. : Изд-во Ф. А. Брокгауза и И. А. Эфрона, 1901. – Т. 66. – С. 693–694.

УДК 373.5.016:821.161.2.0

Жанна Свірська

ПРОБЛЕМИ ВДОСКОНАЛЕННЯ ЗМІСТУ І СТРУКТУРИ ПРОГРАМ ТА ПІДРУЧНИКІВ ІЗ ЛІТЕРАТУРИ У ВИСВІТЛЕННІ ЄВГЕНА ПАСІЧНИКА

Свірська Ж. М. Проблеми вдосконалення змісту і структури програм та підручників із літератури у висвітленні Євгена Пасічника.

У статті здійснено спробу висвітлити системний підхід фундатора методики навчання української літератури професора Є. Пасічника в концепцію шкільної гуманітарної освіти. Автор зосереджує увагу на принципах створення змісту, структури підручників та ролі програмових документів як сталих складових літературного розвитку школярів.

Ключові слова: методична система навчання літератури, науково-методична школа, системний підхід, концепція, літературний розвиток, читацька діяльність.

Свирская Ж. Н. Проблемы усовершенствования содержания и структуры программ и учебников по литературе в освещении Евгения Пасичника.

В статье сделано попытку отобразить системный подход Е. Пасичника в концепцию школьного образования. Автор заостряет внимание на принципах содержания, структуры учебников, роли программных документов как составляющих литературного развития школьников.

Ключевые слова: методическая система изучения литературы, научно-методическая школа, системный подход, концепция, литературное развитие,

Svirs'ka Z. M. The problems of the content and structure improving of literature curriculum and textbooks in coverage of E. Pasichnyk.

The article is an attempt to highlight the systematic approach of the concept of humanitarian education school by the founder of method of teaching Ukrainian literature - professor E. Pasichnyk. The author focuses on the principles of creating content, structure of textbooks and role of curriculum documents as a constant part of pupils literature development.

Key words: methodological system, scientific-methods school, comprehensive approach, concept, literature development, public activity.

Утвердження позицій методики навчання української літератури в Україні пов'язано з іменем доктора педагогічних наук, професора Євгена Андрійовича Пасічника. Його методична система пройшла складний еволюційний шлях, набувши концептуальності й структурної довершеності, що знайшло втілення в педагогічній діяльності, методичних статтях та книгах як теоретичного, так і навчального характеру, програмових матеріалах. Піднявшись до рівня теорії, науковець висунув теоретико-методологічні положення, принципово важливі для розвитку і методичної науки, й літератури як навчальної дисципліни.

Відоображення в творчому доробку Є. Пасічника ключових проблем сучасної методики літератури, зосібна формування читача, простежується у розвідках О. Ісаєвої, О. Гаврилюк. Оцінку науково-педагогічної спадщини методиста щодо сприйняття учнями духовних орієнтирів творчості письменників утілено в статті Т. Чумак.

У світлі дидактичних концепцій науковця проаналізовано особливості плекання ціннісних орієнтацій школярів засобами літератури (В. Варенко, Л. Козубенко та ін.). Технологічні підходи Є. Пасічника до системного вивчення драматургії з урахуванням її міжвидової природи бере за основу А. Вітченко. Спробу осмислити й узагальнити досвід методиста щодо опрацювання прози роблять Н. Буркалець, К. Каплюк. Поради Є. Пасічника та Б. Степанишина учителям щодо специфіки осягнення ліричного твору порівнюють Н. Черниш, М. Турчин та ін.

У дослідженнях Ю. Бондаренка висвітлено погляди провідного методиста на застосування у шкільній практиці філософсько-історичних основ аналізу художніх творів, окреслюються перспективи такої роботи.

Розв'язання досліджуваної проблеми започатковано в публікаціях О. Куцевол, Ю. Романенка, Г. Токмань, В. Шуляра. Науковці здійснюють проєкцію ідей науковця на сучасний стан методики навчання літератури.

Моделювання освіти неможлива без осмислення попереднього історичного досвіду, перспективних ідей учених, що дозволяє не тільки зрозуміти діалектичну сутність навчального процесу, а й прогнозувати тенденції педагогічних інновацій. Отже, потреба в ґрунтовному розумінні потужного пласту минулого цілком очевидна. А між тим, історія української методичної науки переживає не ліпші часи.

Необхідно визнати, що російські дослідники надають значну увагу етапам становлення методики навчання літератури. Відтак ця проблематика не може похвалитися такою ж зацікавленістю з боку вітчизняних здобувачів наукових ступенів. Достоту, відсутність фундаментальних робіт про розвиток науково-методичних шкіл негативно відбивається на теорії прогнозування гуманітарної освіти учнів.

Наразі не вповні простежено, як формувався та знаходив вияв системний підхід професора Є. Пасічника до вдосконалення змісту шкільної літературної освіти в першому десятилітті XXI ст. Уважаємо за необхідне продовжити наукові розробки, щоб узагальнити досвід методиста в галузі шкільних навчальних видань, що й мотивувало вибір теми дослідження.

Мета статті – проаналізувати внесок Є. Пасічника в удосконалення змісту й структури програм та підручників з української літератури як сталих складників громадянського, національного, художньо-естетичного та морально-етичного виховання учнів.

За результатами проведеного опитування учителів робимо висновок, що загалом вони знайомі з працями науковця. При цьому його більше знають ті, що розпочали свою діяльність у 80-ті роки XX ст. Загальне визнання кількох поколінь студентів вищих закладів освіти одержав підручник «Українська література в школі» [1]. У вітчизняній методиці на той час не було розроблено основ шкільного вивчення літератури, стрункої таксономії методів, які забезпечують результат на різних етапах літературної освіти школярів. Автор підручника корегує понятійну базу, моделює структуру нових різновидів уроків з опорою на традиційні прийоми навчання.

Зі здобуттям Україною суверенітету в державі йде переоцінка всіх духовних цінностей, відбуваються кардинальні суспільні перетворення. Відповідно, теорія й методика навчання української літератури набуває нових методологічних основ, пов'язаних із деідеологізацією та національним відродженням. За тим, шкільна освіта потребувала нового нормативно-правового, науково-методичного забезпечення, важливими компонентами якого є програмові документи, підручники та навчальні комплекси.

Запропоноване Є. Пасічником бачення в посібнику «Методика викладання української літератури в середніх навчальних закладах», який став підсумковим у творчій біографії науковця, орієнтувало вчителів на творче осмислення спектру питань, пов'язаних із формуванням світоглядних орієнтацій особистості, розвитком її духовного потенціалу [3]. Думка теоретика торкнулась усіх найпомітніших здобутків у методичній царині, а практичний досвід учителя надав змогу висувати сміливі гіпотези, що перевірялися його послідовниками в науково-методичній школі та успішно втілювалися в освітній процес. Словесники, які використовували книжку нового покоління, знайомилися з варіативними шляхами аналізування текстів, озброювалися комплексом прогресивних форм проведення навчальних занять із літератури. Однак ця праця не перевидавалась, а коло прихильників педагогічного таланту Є. Пасічника з часом дещо звужувалося.

У науковій школі висувуються гіпотези, концепції, теорії та не бояться дискусій, опонентів – тут має бути все для свободи творчості. Упродовж багатьох років Є. Пасічник опікується майбутнім шкіл країни. Поряд із літературознавцями, письменниками, учителями-словесниками він активно виступає на конференціях, семінарах, нарадах, що проходять у різних регіонах України. Обшир бібліографії свідчить про глибоку оцінку наукових дискусій, в основі яких лежать дражливі питання громадянського, національного, художньо-естетичного та морально-етичного виховання.

Зосібна, у фаховій пресі методист оприлюднює вагомі напрацювання щодо вдосконалення змісту й структури програм, підручників із літератури як сталих складників навчання і виховання. Критична спрямованість низки публікацій, пронизаних інтонацією переживання, дає чітке уявлення про істотну різницю та принципи розбіжності його методичної системи з окресленими лініями шкільної

підготовки учнів. Міністерство освіти й науки не враховує «виправданої роками триваріантності програм» [7, с. 17].

Науковцем зауважено, що в літературній освіті, яка визначає рівень духовного здоров'я нації, намітилися небезпечні тенденції. Євген Андрійович переймався тим, що ідея гуманітаризації, складником якої є виховання громадянина через літературне читання, поступилася місцем ідеї «прагматизації» освіти. Цілком логічно це поступово призвело до скорочення годин у навчальних планах. До слова, за радянської доби українській літературі відводилося 4 години на тиждень, згодом – 3, а після відповідного реформування – 2. За таких умов опрацювання художніх творів уповні співвідноситься з приказкою «біг пес крізь овес», тим паче, коли імена письменників та їх мистецьких полотен змінюються чи не щодня.

У численних виступах перед освітянами методист, який пройшов шлях від рецензента до автора шкільних програм і підручників, протестує проти подальшого скорочення часу на опанування предмета. Занепокоєння викликало те, що учні заледве встигають читати, не йдеться про «занурення» в мистецький витвір, осмислення змісту й форми як визначальної основи естетичної цілісності літературного твору, про усвідомлення місця й ролі важливих складників тексту. Відтак, і прогресивні технології на літературних заняттях є безсилими.

Є. Пасічник зауважив, що альтернатива вибору програм і підручників – звична практика світу. Це – норма, що не різничає у літературну освіту дітей у цивілізованих країнах, оскільки базується на чітких освітніх стандартах і передбачає базові навички, вміння, якими оволодіють школярі. А головне – варіативність забезпечує право авторам на змагання. Тоді як відсутність кількох програм із навчальних предметів, тим паче з літератури, за влучним висловом професора, – «крок назад, а не вперед у системі освіти», бо унеможливило здорову конкуренцію, гальмує рух по висхідній. За «єдиними» вказівками, що довела практика радянської школи, закласти в людині основи громадянськості й духовності важко [6, с. 49].

Стурбованість посилювало те, що у процесі проведення конкурсу на якісний підручник і кращу програму з української літератури його організатори не дотримувались демократичних правил. Широке коло педагогів не мало можливості висловитись про їх якість.

Учителю в школі буде добре лише тоді, коли він буде мати переважне право на ту ступінь свободи, яка необхідна для творчої людини. Що саме під цим розумів методист? Передусім, у вчителя-словесника має бути можливість не лише обирати технологію проведення уроку, а самостійно доповнювати програму. Нашим освітянам не можна силою нав'язувати підручник – безумовно, вчителі спроможні самостійно вирішити, яка з книг цікавіша, доступніша для цільової аудиторії. До того ж, розмаїття навчальних книжок створює оптимальні умови для виховання підлітків, автоматично розвиває читацькі уподобання [4; 6; 7].

Нині право педагога на вибір концепцій, навчальних програм і посібників закріплено чинним законом про освіту. Однак шкільні, які неухильно дотримуються цього закону, мало, тут аж ніяк немає відповідності.

Створення доброякісних програм і підручників, – державна справа, – робить висновок Є. Пасічник [6, с. 50]. Концептуально довівши цю тезу, він звертає увагу на шляхи подолання проблем нової доби.

Низка праць, оприлюднених у провідних часописах, на шпальтах газети «Дзеркало тижня», відображає незадоволеність фахівця якістю шкільної програми з української літератури. У статтях «Варіативність програм і підручників – це крок вперед чи назад?», «Ясла повні(?)» та «Міністр пропонує школярам малювати

горшечки?» методист висуває ідеї, якими слід послуговуватись усім, хто надумає розробляти програмові документи [6;7;8].

Прагнення до системності, а відтак, до міцності знань, на шкоду принципу природовідповідності в навчанні призводило до того, що з процесу літературної освіти випадала центральна ланка – учень. Саме розвиток учня з неповторним внутрішнім світом, читацькими уподобаннями визначав науковий інтерес та напрям логічно струнких досліджень Є. Пасічника.

Актуальною нині залишається критика, висловлена на адресу групи розробників програми для загальноосвітніх навчальних закладів за загальною редакцією Р. Мовчан. Одна зі статей містить застереження вченого, що документ «укладали автори, які ніколи не працювали в школі, а тому не знають особливостей сприймання учнями літератури як навчального предмета, не врахували інтересів дітей, їхніх запитів» [8, с. 11]. Подивування викликало те, що запропонований для опрацювання пласт дитячої літератури у багатьох випадках недоречний, а то й убогий за рівнем художності [6; 8].

Невід'ємним компонентом виховання на уроках літератури «вчитель учителів» визначає емоції, які, на його думку, повинні супроводжувати весь процес художнього пізнання. Вони є рушійною силою будь-якого виховного процесу. Наставними стали ідеї, що вивчення літератури традиційно носить скоріше пізнавальний, аніж виховний характер. Чинна програма не вповні відповідає запитам творчо інтерпретувати художні тексти, а значить, і потребам часу. «Чи варто включати до програми для текстуального вивчення в шостому класі оповідання «Дивак», – висловлює сумнів методист. Адже молодшим школярам нерідко незрозумілий підтекст твору. Читаючи його, «діти зосереджують увагу не на вчинках неординарного хлопчика, що сприймає навколишній світ не так, як інші діти. Те, що найбільше їм запам'ятовується, – це нерозумна поведінка вчительки» [8, с. 11].

Євген Андрійович експресивно обґрунтовує думку, що сучасним підліткам не припадають до душі тексти з плоскими темами, не знаходять емоційного відгуку віддалені в часі реалії життя. Наприклад, «Торфоперегнійні горшечки прославляли на повну силу і в пресі, і по радіо та телебаченню давно, ще в радянські часи. Їх називали «чудом віку» [8, с. 11]. Отже, те, що років 20-30 тому, було доречним, привертало увагу, зараз безповоротно втратило суб'єктивну значущість. А тому відповідний твір під час опрацювання не викликає в читачів переживань і асоціацій: змінилися проблеми, якими жило суспільство, – мусить змінитися література [2, с. 50].

Прихильник естетичної концепції, заперечував тезу про те, що літературі треба навчити, Є. Пасічник пріоритетною вважав мистецьку сутність художнього тексту. Як типова хиба науковцем зауважено той погляд на дитячу книжку, яка не бентежить, допомагає пережити, а мусить повчати. Досвідчений педагог не раз підкреслює, що необхідно орієнтувати учнів не на бесіду про зміст прочитаного, а, насамперед, акцентувати увагу на особливостях літературного твору, які виходять за межі окремого хронотопа й тягнуть до вічних художньо-естетичних та морально-етичних цінностей.

Серед прикрих серйозних прорахунків авторського колективу те, що у оновленій програмі для текстуального аналізу рекомендовано перелік творів, які насправду не сприяють морально-етичному й естетичному вихованню школярів. Натомість, націєтворчі, ті що консолідують, у країні, де гуманітарна політика далека від україноцентричних зусиль, – нечисленні [2].

Звичайно, можна називати твори, які можна додати або вилучити, які теоретичні

поняття прибрати. Втім, це радше суб'єктивне бачення розробників документу. Змінювати треба підхід, – переконує професор. Укотре програма засвідчує значну кількість персоналій авторів, що, властиво, відсуває на другий план вивчення поетики художнього тексту. Безперечно, за цих умов годі очікувати поважного, животрепетного ставлення до книги.

Авторів низки публікацій аж ніяк невмотивовано видається позиція, коли задля прагнень уникнути перевантаження програми, вилучаються визнані твори метрів української словесності ХХ століття. Укладачі програми мають враховувати такий важливий чинник, як оптимістичне сприйняття школярами середніх класів життя, їхнє бажання читати насамперед твори зі щасливою розв'язкою, захоплюватися пригодами своїх літературних ровесників, смішними історіями. За Є. Пасічником, мають репрезентуватися тексти вищого гатунку, які не раниють психіку дитини та не руйнують чарівного світу дитинства.

Було би правильним, щоб над програмою працювали передовсім ті, хто має досвід укладання програм, і знає про що говорити з підлітками. Учений наполягав, щоб головними були естетичні категорії, за ними добирались і апробована класика, й перевірені читацькою любов'ю сучасні зразки рідної літератури. Ця вимога здається цілком справедливою. Як показав осмислений історичний досвід, переважно пряме перенесення літературознавчої науки в школу є неплідним як для вихованців, так і для методики [6, с. 49].

Слід визнати, що системних відповідей на порушені питання не маємо.

Зрозуміло, що всі проблеми методичного поступу та шляхи шукань Євгена Пасічника не можна розглянути в першому наближенні та в одній розвідці. Слушним є усвідомлення, що творчий доробок професора, який примножив інтелектуальні досягнення нації в гуманітарній освіті залишається не досконало прочитаним. На жаль, праці Є. Пасічника досі не мають належних рецензій, хоча й дисертанти і словесники оперують словосполученнями на кшталт «відомий український методист». Ще бракує в науковому просторі виділення характерних рис його роботи як автора шкільних програм та підручників, що дасть можливість успішно реалізувати освітню парадигму: учень – суб'єкт навчання – паритетний партнер спілкування. Констатуємо, що найближчим часом є необхідність осмислити його чіткі рекомендації щодо літературного компонента освіти, виокремлення найбільш проблемних аспектів у галузі підручникотворення, нагадати поради спеціаліста у цій сфері. Повний аналітичний огляд наукового набутку вченого дозволить пізнати історію української школи, безперервність розвитку методичної думки протягом десятиліть.

Література

1. Пасічник Є. А. Українська література в школі / Євген Андрійович Пасічник. – К.: Рад. школа, 1983. – 319 с. **2. Пасічник Є.** Методична наука і практика в сучасних умовах / Пасічник Є.; НПУ ім. М. П. Драгоманова // Дивослово. – 1998. – № 1. – С. 50–54. **3. Пасічник Є. А.** Методика викладання української літератури в середніх навчальних закладах: [навч. посіб. для студентів вищих закладів освіти] / Євген Андрійович Пасічник. – К.: Ленвіт, 2000. – 384 с. **4. Пасічник Є. А.** Шляхи підвищення ефективності викладання української мови та літератури: матеріали Всеукраїнської міжвузівської науково-практичної конференції, 17–18 листопада 1999 р. / М-во освіти і науки України, НПУ ім. М. П. Драгоманова; Редкол. Є. А. Пасічник та ін. – К.: Знання, 2000. – 216 с. **5. Пасічник Є.** Актуальний і своєчасний підручник / Є. Пасічник, О. Слоньовська // Дивослово. – 2000. – № 9. – С. 48–49. **6. Пасічник Є. А.** Варіативність програм і підручників – це крок вперед чи

назад? / Євген Пасічник // Українська література в школі. – 2002. – № 3. – С. 46–50.
7. Пасічник Є. Ясла повні (?) / Є. Пасічник, О. Слоньовська // Українська мова та література. – 2002. – № 22. – С. 17–21.
8. Пасічник Є. Міністр пропонує школярам малювати горщечки? // Дзеркало тижня. – № 24. – 2005. [Електронний ресурс] / Євген Пасічник. – Режим доступу: http://gazeta.dt.ua/EDUCATION/ministr_propouue_shkolyaram.html

УДК 371.134:811

Ольга Семенова

МЕТОД ПРОЕКТУВАННЯ ЯК ОДИН З АКТИВНИХ МЕТОДІВ ФОРМУВАННЯ ФУНКЦІОНАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Семенова О. О. Метод проектування як один з активних методів формування функціональної компетентності майбутніх учителів іноземної мови.

У статті розглянуто один з активних методів формування функціональної компетентності майбутніх учителів іноземної мови – метод проектування. З'ясовано проблеми компетентного підходу у підготовці вчителів іноземної мови.

Ключові слова: метод проектування, компетентнісний підхід, функціональна компетентність, учитель іноземної мови.

Семенова О. А. Метод проектирования как один из активных методов формирования функциональной компетентности будущих учителей иностранного языка.

В статье рассматривается один из активных методов формирования функциональной компетентности будущих учителей иностранного языка – метод проектирования. Обоснованы проблемы компетентного подхода в подготовке учителей иностранного языка.

Ключевые слова: метод проектирования, компетентностный подход, функциональная компетентность, учитель иностранного языка.

Semenova O. O. Projecting method as one of the active methods of forming the functional competence of future foreign language teachers.

The article describes one of the active methods of forming the functional competence of future foreign language teachers – the method of projects. The author substantiates the issues concerning the competency approach while training foreign language teachers.

Key words: projecting method, competency approach, functional competence, foreign language teacher.

Соціально-економічні зміни в суспільстві, реформування вищої педагогічної освіти на гуманістичних та демократичних засадах потребують підвищення рівня професійної підготовки майбутніх педагогів. Від педагога в сучасних умовах вимагається здатність до інноваційної діяльності, до самостійності та нестандартності рішень, функціональної компетентності.

Компетентнісний підхід в українському освітньому просторі нині відігріє роль універсальної методологічної парадигми: змінюються основи та принципи фахової підготовки спеціаліста, вища освіта трансформується зі «знанневоорієнтованої», якою вона була ще із часів появи перших європейських університетів, на сучасну, «практико-орієнтовану». Компетентність педагога виявляється у трьох типових діях:

діяти автономно і рефлексивно, використовувати різноманітні дидактичні засоби для вирішення професійних проблем і функціонувати в колективі [3]. У цьому плані особливу практичну значущість набуває функціональна компетентність як важливий показник рівня сформованості його професіоналізму. Зростаючий інтерес до компетентнісного підходу в підготовці сучасного вчителя іноземної мови можна пояснити назрілими змінами до постановки мети, принципів відбору змісту й оцінювання освітніх результатів вищої педагогічної освіти. Функціональну компетентність розглядаємо як здатність майбутнього спеціаліста до пізнавальної та практичної діяльності для оптимального розв'язання педагогічних проблем і виконання професійних функцій.

Формування функціональної компетентності студентів у процесі вивчення предметів гуманітарного циклу неможливе без реалізації компетентнісного підходу до організації навчального процесу та дотримання сукупності педагогічних умов, що забезпечують його результативне здійснення. Компетентнісний підхід до організації пізнавальної діяльності студентів з вивчення іноземної мови реалізується за допомогою активних форм та методів. На думку науковців (О. Антонов, В. Бухбіндер, А. Вербицький, Л. Рожин, О. Садікова, Е. Скалкін), активні форми й методи роботи найбільш повно відображають специфіку процесуальної сторони навчання та позитивно впливають на формування компетенцій, які є показниками функціональної компетентності. Одним із методів є метод проектування.

Мета статті: обґрунтувати метод проектування як один з активних методів формування функціональної компетентності майбутніх учителів іноземної мови.

Гуманітарне знання у проектній технології є не стільки метою, скільки інструментом спілкування, засобом залучення студентів до активного пізнавального процесу. У науковій літературі під навчальним проектом розуміють спеціально організований викладачем і самостійно виконаний студентом комплекс дій, спрямованих на розв'язання практично значущої проблеми (А. Король, С. Кукліна, І. Кукулєнко-Луб'янець, К. Лінгвістоун, Р. Щербаків). Використовується проблематика, яка передбачає комплексне використання знань, роботу у групі [2]. Завдання мають нестандартний, пошуковий характер. Наведемо приклади завдань:

Here is the letter student should write if he is interested in attending classes at Greenwich School.

Complete the letter using the words and phrases below.

a) would like; b) first of all; c) also; d) sincerely; e) have been studying; f) I am writing; g) look forward to.

Dear Ms March,

(1)_____ in order to apply for one of the scholarships you are offering for summer course at the Greenwich School of English. I am seventeen years old and (2)_____ English for five years. I passed my First Certificate in June 1997. I have the Cambridge Proficiency. My just started a course leading to mother tongue is French, but also I know some German.

I (3)_____ to say why I think I should be awarded one of the scholarships. (4)_____, English is one of my favorite subjects and I have been getting good marks at school. I feel that now I need to practice what I have learnt in real situation. I would (5)_____ like to know more about British life and culture. I am very interested in literature and read a lot of English books and magazines. My favorite English author is Agatha Christie and I have always wanted to see places where her stories are set.

I enclose a letter to reference from my English teacher. I hope you will give my application careful consideration.

I (6)_____ hearing from you,

Yours (7)_____.

Навчальні проекти з філологічних проблем у вивченні гуманітарних дисциплін стимулюють розвиток професійних, мовних і комунікативних компетентностей. Студенти вдосконалюють здібності (навчаються на основі раніше засвоєної інформації структурувати нові знання, формулювати проблему, прогнозувати шляхи та способи її розв'язання, чітко висловлювати власну точку зору, чітко викладати аргументи на її захист, виявляти винахідливість, оригінальність, гнучкість і нестандартність мислення, ініціативу і самостійність). Під час виконання навчальних проєктів удосконалюється функціональна компетентність, зокрема її змістовий та організаторський компоненти (уміння працювати з різними джерелами інформації, викладати та представляти результати, планувати, організовувати процес роботи, розподіляти час, прогнозувати результати та власні навчальні досягнення).

Робота над проєктом передбачає поетапний характер і поєднує різні види діяльності:

- формування позитивної мотивації;
- вибір теми проєкту (колективне обговорення, суперечка, пропозиції та побажання);
- добір інформаційного матеріалу (постановка запитань, непряма мова);
- робота студентів у групах;
- збір інформації за допомогою анкетування, методу інтерв'ю;
- наочне представлення інформації (складання графіків, діаграм, схем);
- презентація проєкту.

Студенти для виконання проєкту об'єднуються в групи (по 3–5 осіб), але не більше 5 осіб. Група отримує завдання, де розписані, терміни та форма подання проміжних результатів. Розподіл ролей у команді, способи розв'язання поставлених завдань визначаються студентами самостійно. Підсумковий результат повинен бути представлений у письмовому вигляді, повідомлений на публічному захисті.

Ураховуючи те, що студенти неповною мірою готові до роботи над проєктом та недостатньо компетентні в питаннях, пов'язаних із розв'язанням проблеми, ставляться завдання, виконання яких розширює теоретичні, методологічні, професійні знання й уміння студентів, удосконалює їхні процесуальні дії.

Під час роботи над проєктом студенти вивчають спеціальну літературу, опановують методику виконання практичних дій. Розв'язання поставленого завдання забезпечує не тільки набуття знань та умінь, необхідних для виконання проєкту, але й поповнює багаж професійних знань, розвиває організаторські здібності, відпрацьовується організаторський компонент функціональної компетентності майбутніх викладачів іноземної мови.

Як уже зазначалося, робота над проєктом має поетапний характер. На підготовчому етапі обирається тема проєкту, проводиться ознайомлення з лексичним матеріалом і складається план проєкту. Студенти ознайомлюються з довідковою літературою, уточнюють понятійний апарат, проводять його інтерпретацію, здійснюють через Інтернет пошук необхідної літератури. Акцент робиться на формуванні лінгвістичних знань, набутих під час ознайомлення з лексико-граматичним або літературним матеріалом за темою проєкту, актуалізації мовних і комунікативних навичок, необхідних задля забезпечення мовної діяльності, придбанні проєктних, інтелектуальних умінь. На цьому етапі увага акцентується на розвитку психологічного компонента функціональної компетентності, стимулюється позитивна

мотивація.

У процесі спільного планування студентами проекту вдосконалюються комунікативні уміння, розвиваються організаторські здібності під час постановки проблеми, розв'язання проблемних ситуацій, формуються інтелектуальні уміння, пов'язані з пошуком необхідної інформації та роботою з літературою, що є основою розвитку креативно-процесуального, комунікативно-рефлексивного компонентів функціональної компетентності студентів.

Основний етап роботи над проектом становить самостійна робота студентів. Кожне заняття планується як ланка єдиного цілого, яке охоплює собою вивчення теми із застосуванням проектної технології. На другому етапі реалізуються основні елементи методичної системи навчання студентів гуманітарного знання та практичних умінь, які є показниками функціональної компетентності.

На завершальному етапі проекту відбувається його презентація, обговорення досягнутих результатів та оцінювання. Під час обговорення аналізуються дії студентів, спрямовані на розв'язання практичних завдань, використання ними мовних засобів і комунікативних навичок. Для оцінювання отриманих результатів використовуються різні параметри. Так, реферати оцінюються з позиції розвитку письмових навичок студентів; монологічне мовлення, яке використовується в основному під час презентації проекту, оцінюється за якісними характеристиками й кількісними показниками монологічних висловлювань студентів. До уваги беруться також такі показники, як: оригінальність, своєрідність презентації; інформативність, використання різних джерел інформації; професійна спрямованість запропонованих рішень проекту; естетичне його оформлення, наочність, дотримання часових меж. Усе це слугує підставою для розвитку аналітико-оцінювального компонента функціональної компетентності студентів.

Для участі у проектній діяльності необхідні знання з гуманітарних дисциплін, добре володіння засвоєним матеріалом, навичками комунікації, організаторськими уміннями. Робота над проектом у невеликих групах сприяє розвитку комунікативних здібностей, співпраці та співтворчості, веденню дискусій, узгоджених дій, спрямованих на досягнення поставлених цілей.

Робота в команді вимагає певних особистісних якостей: уміння поважати чужу думку, пристосовуватися один до одного, оцінювати власні досягнення та помилки. Студентам на проміжних етапах звітності оцінка за виконання завдань не ставиться, надається можливість вільно висловлювати критичні зауваження. Це стимулює роботу над проектом, допомагає сформулювати висновки та врахувати їх у майбутній професійній діяльності [1].

МАТРИЦЯ ПРОЕКТУ за темою: «Свята та традиції Великої Британії».

Предмет: англійська мова

Курс: 1

Мета проекту:

- створити умови для практичного використання навичок усного мовлення в англійській мові;
- формувати уміння працювати в групах, використовуючи метод співпраці;
- сприяти розвитку пізнавальних інтересів до культури та звичаїв країни, мова якої вивчається.

Завдання проекту:

- розвиток уміння працювати з текстом та виокремлювати головну інформацію;
- розвиток навичок аудіювання, діалогічного мовлення;

– розвиток умінь імпровізації прослуханого тексту.

Тип проекту: рольовий, практико-орієнтований, творчий.

Характер проекту: міжпредметний.

Розділи науки: країнознавство, англійська мова, інформатика.

Обладнання: комп'ютер, проектор, реквізити до імпровізації, слайди, тексти, ілюстрації, картки для оцінювання, папір, олівці, фломастери.

Очікуваний результат: імпровізація англійських традицій та свят. Створення альбому з короткою інформацією про ці свята.

Час роботи: 1 пара.

За кількістю учасників: груповий, парний.

Важливим моментом у проектній діяльності є рефлексія, тобто аргументована оцінка власної діяльності й діяльності своїх партнерів, що закріплює уміння аналізу своїх і чужих дій та їх наслідків, успіху чи неуспіху, їх причини, прогнозувати висновки щодо майбутніх дій.

Використання методу проектів дає змогу студентам проявити творчість і активність, нестандартно мислити та діяти, приймати рішення і відповідати за свої дії окрім того, така робота позитивно впливає та розвиває змістовий, організаторський, психологічний, креативно-процесуальний, комунікативно-рефлексивний та аналітико-оцінювальний компоненти, які є показниками функціональної компетентності майбутніх учителів іноземної мови.

Література

1. Белякова М. А. Международная проектная деятельность как способ раскрытия творческого потенциала личности ученика / М. А. Белякова // Иностранные языки в школе. – 2007. – № 3. – С. 79–82. **3. Голуб Г. Б.** Метод проектов как технология формирования ключевых компетентностей учащихся / Г. Б. Голуб, О. В. Чуракова. – Самара, 2003. – 315 с. **3. Родигіна І. В.** Компетентісно орієнтований підхід до навчання / Ірина Володимирівна Родигіна. – Х. : Основа, 2006. – 96 с.

УДК 378.11

Тетяна Стас

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ЗАСОБАМИ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА

Стас Т. В. Педагогічні умови формування емоційної культури майбутніх учителів початкової школи засобами образотворчого мистецтва.

У статті схарактеризовано педагогічні умови формування емоційної культури майбутніх учителів початкової школи засобами образотворчого мистецтва: забезпечення емоційно-вольової регуляції змісту навчальної діяльності; застосування творчих проектів як складника емоційного відгуку; застосування системи навчальних і творчих завдань, інтерактивних методів і прийомів, активних форм організації практичної діяльності студентів на заняттях з образотворчого мистецтва; посилення емоційного аспекту у викладанні дисциплін образотворчого мистецтва.

Ключові слова: педагогічні умови, майбутній вчитель початкової школи, емпатія, проект, проектування, інтерактивні методи.

Стас Т. В. Педагогические условия формирования эмоциональной культуры будущих учителей начальной школы средствами изобразительного искусства.

В статье определены педагогические условия формирования эмоциональной

культури будущих учителей начальной школы средствами изобразительного искусства: обеспечение эмоционально-волевой регуляции содержания учебной деятельности; применения творческих проектов как составляющей эмоционального отклика; применение системы учебных и творческих задач, интерактивных методов и приемов, активных форм организации практической деятельности студентов на занятиях по изобразительному искусству; усиления эмоционального аспекта в преподавании дисциплин изобразительного искусства.

Ключевые слова: педагогические условия, будущий учитель начальной школы, эмпатия, проект, проектирование, интерактивные методы.

Stas T. V. Pedagogical conditions for forming emotional culture of future primary school teachers through fine arts.

The article outlines the pedagogical conditions for forming emotional culture of future primary school teachers through fine arts: providing emotional and volitional regulation of learning activity; applying creative projects as a part of emotional feedback; performing educational and creative tasks, interactive methods and techniques, active forms of practice at fine arts classes; enhancing emotional aspects of teaching fine arts.

Key words: pedagogical conditions, future primary school teacher, empathy, project projecting, interactive methods.

Нині в педагогічній літературі накопичено певний досвід і окреслено різні підходи до визначення умов упровадження педагогічних технологій в систему шкільної освіти, що, на наш погляд, зумовлено наявністю різноманітних трактувань поняття «умова».

Поряд із визначеннями умови, як обставин, які забезпечують нормальну роботу чого-небудь; чинника, тобто рушійної сили, причини будь-якого процесу; сукупності особливостей засобів діяльності, спрямованої на досягнення якоїсь мети, забезпечення необхідного середовища, що зумовлює інтенсивність цієї діяльності; ми схильні до трактування цього поняття С. Висоцьким, який визначає умову як сукупність об'єктивних можливостей змісту навчання, методів, організаційних засобів його здійснення, коли забезпечується успішне розв'язання поставленого педагогічного завдання [2, с. 91]. На нашу думку, таке визначення сутності окресленого поняття доцільно вважати прийнятним і щодо навчально-виховного процесу.

З огляду на специфіку нашого дослідження під педагогічними умовами формування емоційної культури ми розуміємо сукупність об'єктивних можливостей змісту навчання, методів та організаційних засобів їх здійснення, що забезпечують успішне розв'язання завдань формування емоційної культури студентів.

Аналіз психолого-педагогічної літератури з теми дослідження, а також узагальнення даних, отриманих під час проведення констатувального етапу експерименту, дозволили виявити сукупність педагогічних умов формування емоційної культури майбутніх учителів початкової школи засобами образотворчого мистецтва.

Мета статті – розкрити педагогічні умови формування емоційної культури майбутніх учителів початкової школи засобами образотворчого мистецтва (формування емоційної культури майбутніх вчителів початкової школи засобами образотворчого мистецтва: забезпечення емоційно-вольової регуляції змісту навчальної діяльності; застосування творчих проектів як складової емоційного відгуку; застосування системи навчальних і творчих завдань, інтерактивних методів і

приймів, активних форм організації практичної діяльності студентів на заняттях з образотворчого мистецтва; посилення емоційного аспекту у викладанні дисциплін образотворчого мистецтва), враховуючи при цьому, що кожна умова має свої можливості і не може відокремлено повністю забезпечити успішність здійснення навчально-виховного процесу.

Однією з важливих умов формування емоційної культури майбутніх учителів початкової школи засобами образотворчого мистецтва є забезпечення емоційно-вольової регуляції змісту навчальної діяльності.

Слово «емпатія» походить від грецького «*patho*», що означає глибоке, сильне, чутливе почуття (відчуття), близьке до страждання. Префікс «*em*» означає спрямований (скерований) всередину. Емпатію вивчали такі дослідники, як: К. Роджерс, К. Рудестам, Є. Мелибруда, Г. Андреева, Г. Перепечина та ін. Вони одностайні в тому, що емпатія виявляється насамперед у спілкуванні. Єдиного визначення даного поняття в наукових розвідках немає. Г. Перепечина підкреслює, що найчастіше повторюються чотири дефініції емпатії: розуміння почуттів, потреб інших; глибоко чутливе сприйняття події, природи, мистецтва; афективний зв'язок з іншими; відчуття стану іншої особи чи групи.

Емпатія пов'язана з проницанням у переживання іншого суб'єкта шляхом «відчування». Основними формами емпатії вважають співпереживання та співчуття. Співпереживання передбачає переживання суб'єктом тих же почуттів, які відчуває інший шляхом ототожнення з ним.

Почуття, співчуття та переживання допомагають адекватному розумінню інших людей. Уміння сприйняти почуття іншої людини як власні, здатність до емоційного відгуку є необхідним компонентом спілкування, специфічним засобом пізнання людини людиною. Емпатія сприяє збалансованості міжособистісних стосунків. Розвинена емпатія – це ключовий фактор успіху в багатьох видах діяльності.

Відомо, що на формування емоційної культури особистості негативно відображається «психологічний клімат», що будується в колективі на несправедливих звинуваченнях, бездушші, зневажливому ставленні, ігноруванні інтересів, приниженні почуття людської гідності. Негативний психологічний клімат, що панував на перших етапах розвитку колонії часто призводив до конфліктних ситуацій, викликав і закріплював негативні емоції.

Розвиток і вдосконалення викладачем педагогічного ВНЗ своєї емоційної культури припускає переосмислення власного педагогічного досвіду, аналіз емоційних виявів і поведінкових реакцій, причин, їх що зумовлюють, а також розвиток рефлексивних і емпатійних здібностей, подолання власної «педагогічності», відхід від стійких стереотипів педагогічної діяльності і спілкування й перехід на прогресивний варіант професійної самореалізації.

До числа умов формування емоційної культури майбутніх учителів початкової школи засобами образотворчого мистецтва необхідно віднести задоволення потреби у спілкуванні, розширенні сфери емоційних вражень. Проблема виховного впливу на емоції і почуття учнів, зазначає М. Якобсон, має два аспекти. По-перше, це питання про шляхи і прийоми впливу, які повинні зумовити досягнення певного рівня вихованості емоційної сфери людини, що росте. Це головне завдання, яке стоїть перед вчителем. По-друге, це питання про шляхи і прийоми впливів, які викликані необхідністю перевиховання деяких боків емоційної сфери учня. Це припускає процес більш серйозної перебудови почуттів і прагнень учня, зміни сутності його емоційного ставлення до оточуючого. Для правильного впливу на почуття дитини необхідні такі вміння:

– уміння аналізувати емоційне життя учня на підставі цілісної картини його поведінки й окремих проявів. Такий аналіз допоможе педагогу з достатньою обґрунтованістю виявити причини, що призвели в тому чи іншому випадку до несприятливого зрушень в емоційному житті учня;

– уміння віднаходити правильні шляхи для необхідного впливу на учнів;

– уміння у процесі спілкування з учнями за необхідності «переключати» їх на інші емоційні стани і прагнення, уміння так змінити ситуацію, створити такі психологічні умови, що з часом вдається перебудувати емоційне ставлення учня до істотних явищ [7].

Досліджуючи особливості саморегулюючого компонента, ми вважаємо за доцільне розглянути такі поняття як «емоційний стрес», «емоційна напруга», «емоційна усталеність», оскільки педагогічна діяльність є емоційно напруженою.

На думку більшості сучасних дослідників емоцій, емоції «негативного знаку», які виникають у важких і критичних ситуаціях (у ситуаціях підвищеної відповідальності за успішний результат діяльності, яку виконує людина – дії в умовах ризику, в ситуації екзамену і при травмуючому психічному впливі – втрата близької людини, образа, приниження власної гідності тощо) обумовлюють специфічний психічний стан, який отримав назву емоційного чи психологічного стресу.

Другою умовою формування емоційної культури майбутніх учителів початкової школи засобами образотворчого мистецтва є застосування творчих проєктів як складової емоційного відгуку.

Емоційні переживання ми розглядаємо як цінність, необхідну для повноцінного розвитку особистості, появу емоційного відгуку – як цілісну та комплексну реакцію. Необхідними компонентами емоційної культури є пізнавальна активність, зростання духовних потреб, широта інтересів, вияву гуманістичних начал у поведінці, потреба у творчій діяльності. На наш погляд, творче проєктування сприяє формуванню емоційної культури майбутніх учителів початкової школи. Розглянемо особливості творчого проєктування.

Проєктування (від лат. *Projectus* – кинутий вперед) – тісно пов’язане з наукою та інженерією, це діяльність із створення проєкту [4]. Водночас проєктування принципово відмінне і від науки, і від інженерії. Перш за все, вони відрізняються формально, за продуктом. Продукт наукового дослідження – знання. Продукт проєктування – проєкт.

Проєкт – система понять, яка дає абстрактне уявлення виробу. Сукупність властивостей і особливостей матеріального комплексу, отримана у результаті синтезу, що характеризує творчий або виконавчий задум [6, с. 20].

Як і будь-яка діяльність, проєктна діяльність має певну структуру. Важливим питанням у плані нашого дослідження є виявлення особливостей елементів структури проєктної діяльності.

Необхідно зазначити, що цей метод має багато переваг. У межах окресленої проблеми, звертаємо увагу на наступні:

– впровадження методу в навчально-виховний процес забезпечує можливість міждисциплінарної інтеграції;

– використання методу на уроках обслуговуючої праці сприяє поєднанню індивідуальної і колективної діяльності учнів, що дозволяє реалізовувати на практиці педагогіку співробітництва і сприяє самореалізації особистості.

– організація проєктної діяльності забезпечує реалізацію вікових потреб особистості у самостійній і практичній діяльності та забезпечує можливість бачити

результати своєї діяльності через набуття нових знань та життєвого досвіду [1].

Методика проектування – це не формула і навіть не інструкція, а послідовність подій, що складають процес проектування, у рамках якого можливий логічний розвиток конструкції [5, с. 58].

Аналіз представленої вище літератури дозволяє нам виокремити такі основні етапи проектної діяльності студентів: дослідницький (підготовчий) етап; конструкторський етап; технологічний етап; завершальний етап.

Зазначимо, що робота над проектом, як будь-яка творчість вимагає певного ступеня свободи. Тому автор проекту має право змінювати послідовність викладу матеріалу, не вносяти окремі розділи з рекомендованого переліку або доповнювати те, що може покращити якість роботи [3].

Підкреслимо, що структура побудови проекту у багатьох випадках залежить від його типу, специфіки навчального предмету, авторських педагогічних розробок конкретної теми проекту, тому і може бути різна кількість етапів.

Проектна діяльність майбутніх учителів початкової школи – це динамічний неперервний цілеспрямований процес активності, спрямований на розв'язання завдань з розробки ідеї, її реалізації та отримання результату проектної діяльності, що зумовлює зміни об'єктивного та суб'єктивного характеру розвитку сутнісних сил особистості студентів.

Проектна діяльність має низку позитивних сторін: дозволяє студентам самостійно або в групі виявити себе, максимально випробовуючи свої можливості; спробувати свої сили, використати свої знання, принести користь і показати публічно досягнутий результат. Вона спрямована на розв'язання цікавої для них проблеми, що сприяє розвитку самостійності у формуванні студентами мети майбутньої діяльності і має практичний характер. Метод творчих проектів, як спосіб навчання студентів проектній діяльності – комплексне методичне утворення, що синтезує в собі як традиційні, так і нетрадиційні прийоми навчання. На різних етапах учитель може здійснювати добір тих методів і прийомів роботи, які є необхідними на даний момент, і які збагачують навчальний процес.

Наступною педагогічною умовою є застосування системи навчальних і творчих завдань, інтерактивних методів і прийомів, активних форм організації практичної діяльності студентів на заняттях з образотворчого мистецтва.

Завдяки сучасній техніці й інформаційно-комунікативним технологіям навчання надана можливість поглиблення та засвоєння знань, що надає нового потужного імпульсу для розвитку самостійної пізнавальної активності.

Застосування нових інформаційних технологій у традиційному навчанні дозволяє диференціювати процес навчання з урахуванням індивідуальних особливостей студентів, дає можливість творчо працюючому викладачеві розширити спектр способів викладу навчальної інформації, дозволяє здійснювати гнучке керування навчальним процесом, є соціально значимим і актуальним.

Особливо цікаво можна використати мультимедіа-технології для ілюстрації розповіді вчителя на етапі пояснення нового матеріалу. Комп'ютерні програми допомагають створити різноманітні зорові ілюстрації й звуковий супровід, що сприяє кращій реалізації принципу наочності в навчанні.

Слайди, виведені на великий екран становлять наочний матеріал, що застосовується задля поживлення лекції. Цей матеріал може бути різним (звичайна ілюстрація); використання анімації в слайдах; мультимедіа –панорама (більше цікавий прийом наочності).

Застосування рольових ігор як метод актуалізації емпатійних властивостей

особистості в моделюється педагогічної діяльності повинно відповідати таким вимогам: невизначеність умов гри, що надає суб'єкту велику варіативність дій; включення суб'єкта в конфліктну ситуацію, «провокують» співпереживання і допомагає поведінку; вибір і виконання реальних завершених дій; створення можливості уточнення відомостей, введення додаткових змінних ситуацій; виконання експериментатором ролі режисера.

Педагогічна суть ділової гри – активізувати мислення студентів, підвищити самостійність майбутнього фахівця, внести дух творчості в навчання, наблизити його, підготувати до професійної практичної діяльності. Головним питанням у проблемному навчанні виступає «чому», а в діловій грі «що було б, якби...».

Аналізований метод розкриває особистісний потенціал студента: кожен учасник може продіагностувати свої можливості поодиноці, а також й у спільній діяльності з іншими учасниками. У процесі підготовки й проведення ділової гри, кожен учасник повинен мати можливість для самоствердження й саморозвитку. Викладач повинен допомогти студентові стати в грі тим, ким він хоче бути, показати йому самому його кращі якості, які могли б розкритися в ході спілкування. Ділова гра – це контрольована система, тому що процедура гри готується, і коректується викладачем. Якщо гра проходить у планованому режимі, викладач може не втручатися в ігрові відносини, а тільки спостерігати й оцінювати ігрову діяльність студентів. Але якщо дії виходять за межі плану, зривають мети заняття, викладач може відкоригувати спрямованість гри і її емоційний настрій.

Імітаційні вправи ближче до навчальних ігор. Їх ціль – надати студентам можливість у творчій обстановці закріпити ті або інші навички, акцентувати увагу на якому-небудь важливому понятті, категорії, законі. В умові має втримуватися обов'язкове протиріччя, тобто в імітаційній вправі є елемент проблемності.

Четвертою педагогічною умовою формування емоційної культури майбутніх учителів початкової школи засобами образотворчого мистецтва є посилення емоційного аспекту у викладанні дисциплін образотворчого мистецтва.

Особливості підготовки майбутнього вчителя початкових класів щодо використання образотворчого мистецтва полягають у підготовці студентів за трьома напрямками. Перший, базисний напрям, ґрунтується на формуванні у студентів естетичного сприймання творів декоративно-прикладного мистецтва на основі розуміння його символічно-знакової мови. Другий, методичний, – на усвідомленні педагогічного потенціалу образотворчого мистецтва, що передбачає конкретизацію педагогічних умов використання мистецького компонента у змісті професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів. Третій, практичний – практичне виконання творів образотворчого мистецтва.

Для того, щоб мистецтво увійшло до шкільного життя, необхідно приділяти достатньо уваги образотворчому мистецтву в процесі професійної підготовки учителів, і, зокрема, педагогів, які викладають у початковій школі. Перш за все, варто поглибити знання майбутніх учителів про образотворче мистецтво, акцентуючи увагу на малюнку, композиції, кольорі, лінії, народних орнаментах тощо. Безумовно, вони мають бути готовими до використання образотворчого мистецтва у навчально-виховному процесі, по-перше, володіти методикою і практичними навичками; по-друге, – володіти художніми та конструктивними вміннями.

Знання визначається як особлива форма духовного засвоєння результатів пізнання, процесу відображення дійсності. Суб'єкт повинен застосовувати знання у практичній діяльності.

Важко переоцінити ту роль, яку відіграє викладання мистецьких дисциплін для

розвитку особистості кожного учня. Поєднання двох напрямів використання мистецтва в школі – виховання через мистецтво (мистецтво як викладання загальноосвітніх предметів) і виховання у мистецтві (викладання мистецьких дисциплін) – створюють емоційну атмосферу привабливості, шкільного життя учнів і вчителів.

Отже, у професійному становленні фахівця і, зокрема, майбутніх учителів початкової школи суттєвим є формування особистої позиції: установки, ставлення до професійної художньо-педагогічної діяльності, образотворчого мистецтва.

Література

1. Архангельский С. И. Лекции по теории обучения в высшей школе / С. И. Архангельский. – М. : Высшая школа, 1974. – 278 с. **2. Белкин А. С.** Ситуация успеха. Как ее создать: [кн. для учителя] / А. С. Белкин. – М. : Просвещение, 1991. – 176 с. **3. Бодалев А. А.** Психологические условия гуманизации педагогического общения / А. А. Бодалев // Сов. педагогика. – 1990. – № 12. – С. 65–71. **4.** Дидактика современной школы: [пособие для учителей] / Б. С. Кобзарь, Г. Ф. Кумарина, Ю. А. Кусый и др.; под ред. В. А. Онищука. – К. : Рад. шк., 1987. – 351 с. **5. Кэррол Э.** Изард. Психология эмоций / Кэррол Э. Изард. – Санкт-Петербург, 2000. **6. Лафренье Питер.** Эмоциональное развитие детей и подростков / Лафренье Питер. – СПб. : прайм – ЕВРОЗНАК, 2004. – 256 с. **7. Платонов К. К.** Краткий словарь системы психологических понятий / К. К. Платонов. – М. : Высшая школа, 1984. – 412 с.

УДК 378

Лілія Сушенцева

ВПЛИВ ГЛОБАЛІЗАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ У СУСПІЛЬСТВІ НА ЗМІСТ ПІДГОТОВКИ ПРОФЕСІЙНО МОБІЛЬНОГО КВАЛІФІКОВАНОГО РОБІТНИКА

Сушенцева Л. Л. Вплив глобалізаційних процесів у суспільстві на зміст підготовки професійно мобільного кваліфікованого робітника.

У статті розглянуто актуальні питання впливу глобалізаційних процесів у суспільстві на відбір і структурування змісту підготовки майбутніх професійно мобільних кваліфікованих робітників. Розкрито сутність глобалізації та її політичні, економічні, культурні й соціальні аспекти. Обґрунтовано зростання інтересу до проблеми формування професійної мобільності майбутніх кваліфікованих робітників в умовах глобалізаційних змін у суспільстві та появі ринку праці.

Ключові слова: глобалізація, професійна мобільність, ринок праці, зміст професійної підготовки, кваліфіковані робітники.

Сушенцева Л. Л. Влияние процессов глобализации в обществе на содержание подготовки профессионально мобильного квалифицированного рабочего.

В статье рассмотрены актуальные вопросы влияния глобализационных процессов в обществе на отбор и структуризацию содержания подготовки будущих профессионально мобильных квалифицированных рабочих. Раскрыта сущность глобализации и ее политические, экономические, культурные и социальные аспекты. Обоснованно рост интереса к проблеме формирования профессиональной мобильности будущих квалифицированных рабочих в условиях глобализационных изменений в обществе и появления рынка труда.

Ключевые слова: глобализация, профессиональная мобильность, рынок труда,

содержание профессиональной подготовки, квалифицированные работники.

Sushentseva L. L. The influence of globalization processes in society on the content of training professionally mobile skilled workers.

The article covers topical issues concerning the influence of globalization processes in society on choosing and structuring the content of training future professionally mobile skilled workers. The author highlights the essence of globalization and its political, economic, cultural and social aspects. The author also substantiates the growing interest in forming professional mobility of future skilled workers in the context of globalization changes in society and appearing a labour-market.

Key words: globalization, professional mobility, labour-market, content of professional training, skilled workers.

Упродовж 90-х років ХХ століття значно зросла інтенсивність міжпрофесійних переміщень фахівців. Зміна професії стає явищем легітимним і сприймається як поведінково нормальна реакція індивіда на нові умови на ринку праці. Соціально нормальное й цінное стає кар'єра, що передбачає мобільність, перекваліфікацію і перенавчання. Сучасні переміщення здебільшого відбуваються між професіями «далекими» за змістом та умовами праці, за рівнем і профілем освіти й підготовки [6]. Однією з нових вимог до діяльності й розвитку майбутнього кваліфікованого робітника є мобільність. Підсилюючими факторами цієї вимоги є динамічність розвитку ринку праці і ринку професій, поява нових професій, посилення залежності кар'єрного зростання від здатності швидко реагувати на вимоги суспільства та ринку праці та ін.

Зміни цивілізаційного значення, що відбуваються в сучасному світі, поєднують у собі високий динамізм і всезагальний характер. На розвиток держави і суспільства впливають дві надзвичайно важливі тенденції: перехід до науково-інформаційних технологій і глобалізація суспільних проблем. На думку В. Кременя, перехід до науково-інформаційних технологій головний акцент ставить на розвитку людини, що є показником «рівня прогресу кожної країни» та розвитку індивідуальності, що «набуває статусу головного важеля подальшого розвитку будь-якої країни», а тенденція глобалізації означає, що «конкурентність, змагальність, суперництво націй, країн, держав набуває глобального, загальнопланетарного характеру й охоплює буквально всі сфери життя» [7, с. 3]. За таких умов, зауважує Є. Іванченко, «виникають нові види діяльності, що ставлять людей перед необхідністю мобільно реагувати на зміни, які відбуваються, найбільше в ситуації невизначення та ризику» [3, с. 25]. Поступово і сама людина починає все більше усвідомлювати свою самоцінність й унікальність, свою роль у побудові суспільства. Образ сучасної людини асоціюється з образом людини, спроможної «вибудувувати свою життєдіяльність». Тому традиційний зміст професійно-технічної освіти не відповідає сучасним вимогам як роботодавців, так і самих учнів, які здобувають ту чи ту професію у професійно-технічному навчальному закладі. За такого підходу до підготовки майбутніх кваліфікованих робітників виникла суперечність між потребами особистості, суспільством і системою професійно-технічної освіти.

Метою статті є висвітлення проблеми впливу глобалізаційних процесів у суспільстві на зміст підготовки професійно-мобільного кваліфікованого робітника.

У зв'язку з розвитком інформаційних і телекомунікаційних технологій та появою Інтернету в останні десятиліття розпочався процес глобалізації. Багаточисельні дискусії навколо цього поняття свідчать, що під глобалізацією розуміється низка змін,

що розглядаються як свідчення нового типу економіки – «економіки знань». За визначенням О. Новікова [9], глобалізація – це «процес всесвітньої економічної, політичної й культурної інтеграції, основними характеристиками якого є поширення капіталізму в усьому світі, світовий поділ праці, міграція в масштабах всієї планети грошових, людських і виробничих ресурсів, а також стандартизація економічних і технологічних процесів і зближення культур різних країн».

Глобалізація має політичні, економічні, культурні та соціальні аспекти. З політичної позиції глобалізація послаблює роль національних держав; через спрощення міграції людей і вільного переміщення капіталу за кордон також зменшується вплив держави на своїх громадян. Глобальні зміни викликають структурні зрушення в економіці (перетворення галузевої структури господарства, зміна співвідношень правових форм підприємств) та зміни у свідомості людей. Це пов'язано передовсім зі зміною ставлення до необхідності зміни професії, професійного статусу та роду занять, зміни фаху, робочого місця, статусу в організації внаслідок зміни місця проживання, погіршення стану здоров'я тощо [3]. Економічними аспектами глобалізації є вільна торгівля, вільний рух капіталу, зниження податків на прибуток підприємств, простота переміщення промисловості між різними державами в інтересах зменшення витрат на працю і природні ресурси. Для культурної глобалізації характерне зближення ділової і споживчої культури між різними країнами світу, широке використання англійської мови для міжнародного спілкування, стрімке розширення мережі Інтернету для одержання інформації і спілкування, поширення по всьому світу американських фільмів, телепередач і програмного забезпечення, а також зростання міжнародного туризму. Соціальний аспект глобалізації виявляється у появі можливості вибору країни проживання та покращення матеріального забезпечення громадян завдяки трудовій міграції.

Проте поряд із позитивними аспектами цього явища на думку О. Новікова, глобалізація має і негативні сторони, у першу чергу через те, що вона здійснюється під контролем США й в інтересах США [9]. Зауважимо, що Україні сьогодні відведено пасивну роль постачальника сировини, а не реального лідера нового альтернативного шляху розвитку людства. Такий підхід значно послаблює нашу вітчизняну систему освіти. Водночас у нас накопичений значний арсенал народних традицій, в основі яких лежить духовність, і педагогічний досвід, що надає змогу здійснювати випереджувальний розвиток професійно-технічної освіти.

Ключовими елементами стратегії забезпечення конкурентоздатності європейської економіки й соціальної згоди є освіта, навчання й навчання протягом всього життя. Проте, як зауважує А. Кінах, головною проблемою сучасної освіти в Україні є неадекватність рівня її якості та змісту стратегічної спрямованості розвитку світової цивілізації [5]. Адже зміст професійної освіти всіх рівнів значною мірою впливає на формування й розвиток суспільства. Тому роз'єднаність європейських освітніх систем була визнана перешкодою задля розв'язання завдань формування єдиної Європи, у рамках якої повинне бути забезпечене вільне пересування праці (робочої сили), товарів і капіталу. У цьому зв'язку основними принципами розвитку інтеграційних процесів є: формування узгодженої освітньої політики на вищому політичному рівні, участь у її формуванні й реалізації всіх зацікавлених сторін, включаючи соціальних партнерів, опора на масив практичних наробок і експериментальних програм і проєктів, реалізованих з ініціативи Європейської комісії, участь широкої громадськості в обговоренні нових векторів розвитку й шляхів досягнення поставленої мети, поступовий і поступальний характер інноваційних, і в тому числі інтеграційних, процесів. Основні завдання розвитку інтеграційних

процесів у галузі освіти є похідними тих завдань, які були зафіксовані в Лісабонській резолюції (березень 2000 р.), і містять у собі: офіційне визнання центральної ролі освіти як фактору економічної й соціальної політики й засобу підвищення конкурентоздатності Європи у світовому масштабі, зближення її народів і повноцінного розвитку громадян; радикальний перегляд і модернізацію систем освіти; перетворення ЄС у найбільше що динамічно розвивається економіку, засновану на знаннях, посилення взаємодії між політикою в галузі економіки, зайнятості й розвитку людських ресурсів за рахунок розвитку високоякісної професійної освіти й навчання й підвищення віддачі від інвестицій у людські ресурси. Варто особливо підкреслити, що інтеграційні процеси жодною мірою не припускають уніфікації систем освіти, навпаки, вони припускають збереження культурного багатства і мовної розмаїтості Європи, заснованої на національних традиціях [10]. Розмаїтість і розходження в європейських системах освіти й навчання є їх достоїнством і основою для обміну досвідом і взаємним навчанням. У контексті поставлених завдань професійно-технічна освіта стає центральним механізмом розв'язання економічних і соціальних завдань, у зв'язку з цим визнано необхідним різко збільшити інвестиції в людський капітал і підвищити ефективність систем освіти й навчання, а й відповідно модернізувати зміст професійно-технічної освіти.

На сучасному етапі в розвитку вітчизняної освіти в умовах входження її до єдиного Європейського економічного простору спостерігається низка тенденцій: усе більша частина працездатного населення віддає перевагу тій діяльності, що максимально дозволить реалізувати їх здібності, самостійно приймати рішення, розраховувати на подальше професійне зростання, приділити більше уваги сім'ї, самоосвіті, культурному дозвіллю, заняттям спортом тощо; складність подолання психологічного бар'єру, страху при переході із позиції найманого державного робітника до позиції активного суб'єкта на ринку праці (необхідно самому шукати більш високооплачувану роботу, одночасно працювати в кількох місцях, самому приймати рішення тощо); у ринкових умовах людина змушена змінювати не тільки місце роботи, а й професію, що не вкладається у традиційні стереотипи, коли кращим вважався той робітник, який тривалий час працював на одному місці; тобто нині необхідно готувати такого кваліфікованого робітника, який би мав таку базову освіту, яка б забезпечувала легше оволодіння новими професіями в майбутньому (освіта повинна бути конвертованою, а випускник професійно-технічного навчального закладу – професійно мобільним); структурні зміни в економіці, запровадження інформаційних і високих наукоємних технологій поділило працездатне населення на дві категорії: професіоналів високого класу (невеликий прошарок професійної еліти) та достатньо освічених або високоосвічених робітників, які легко можуть переходити від однієї професійної діяльності до іншої, з однієї галузі в іншу залежно від змін в економіці чи за власним бажанням; на перший план виходить рівень розвитку людських ресурсів (знання, уміння, майстерність, творчість, професійна мобільність); потреба в робочій силі стала виражатися не стільки в кількісних, скільки в якісних показниках; значне скорочення фахівців середньої ланки (бригадирів, майстрів, змінних інженерів та ін.) викликало потребу у кваліфікованих робітничих кадрах, здатних до самозайнятості, самостійності у прийнятті рішень, до роботи в малих самоуправляючих командах, що потребує оновлення змісту професійно-технічної освіти, зокрема на основі модульно-компетентнісного підходу.

Нині в усіх цивілізованих країнах, як зауважує Н. Ничкало, здійснюється інтенсивний пошук нових моделей розвитку освіти, нетрадиційних підходів до їх запровадження на основі інформаційних і телекомунікаційних технологій [8, с.19].

Основою стабільності соціально-економічного життя країни та подальшого її розвитку є відтворення і нарощування людського потенціалу, головним чинником якого є освіта. Від людського капіталу, від духовних, морально-етичних і професійних якостей його залежить майбутнє держави [8]. Як підкреслюється в документах Копенгагенського процесу, його найважливішим аспектом є соціальний, а це означає, що прагнення до збільшення конкурентоздатності повинно супроводжуватися прагненням до поліпшення соціальних параметрів загальноєвропейського простору професійної освіти й усуненню прояву соціальної нерівності як на національному, так і на європейському рівні. У цьому контексті освіта визнається суспільним благом, відповідальність, за яке несуть державні структури. Інакше кажучи, реалізація процесу професійної освіти і навчання повинна регулюватися й регламентуватися на державному рівні.

Згідно з даними Міжнародної Організації Праці, гнучкість і переміщення між професіями – один із найбільш важливих результатів бурхливих технологічних і структурних змін світової економіки. У радянські часи людина приходила на роботу й бачила перед собою чіткий шлях, сходи, якими він може дійти до якоїсь позиції. Нині така ситуація також має місце, але людина тепер дивиться не тільки вперед, а ще й у різні боки, бачить ці «сходи» і в інших місцях. І почасти рухається «зигзагоподібно» [2]. Тож сучасні умови розвитку суспільства зробили зміну професії широко розповсюдженим явищем, яке можна розглядати, на нашу думку, як прагнення до самореалізації або самоствердження в іншому професійному середовищі. При цьому зміни відбуваються у всій структурі особистості людини під впливом зовнішніх чинників.

Викремлюючи професійну мобільність фахівця як одну з головних проблем розвитку економіки країни, Л. Горюнова розмежовує три взаємозалежних сутності професійної мобільності, що визначаються як якість особистості, що забезпечує внутрішній механізм розвитку людини; діяльність людини, детермінована подіями, що змінюють середовище, результатом таких змін є самореалізація людини у професії й житті; процес перетворення людиною самої себе й оточуючого її професійного й життєвого середовища [1].

Зростання інтересу до проблеми формування професійної мобільності майбутніх кваліфікованих робітників зумовлено гуманістичною функцією неперервної освіти, яка надає змогу кожній людині обирати індивідуальну освітню траєкторію, одержувати ту професійну підготовку, яка їй необхідна для кар'єрного і особистісного зростання, самореалізації в тій чи тій професійній діяльності [4].

Проблему зміни виду професійної діяльності досліджували науковці. Зокрема, Н. Хакімова розглядає зміну професії особистістю у зрілому віці як тривале професійне самовизначення. Зміна професії зумовлює не тільки зміну звичного способу життя, але і стосуються найважливіших аспектів людського життя. Деякі автори вказують на те, що професійна переорієнтація та зміна професійного шляху – це соціальна дія, яка має ті або інші психологічні наслідки, яка завжди пов'язана з певним психологічним станом особистості. Оптимальною є ситуація, коли особистість у процесі професійної переорієнтації знаходить своє покликання й успішно адаптується до умов обраної професії. Але якщо людина продовжує пошук довго або пошук не дає позитивних результатів, це є чинником, що спричиняє розвиток незадоволеності собою, професією, життям загалом. У цьому випадку йдеться про ціннісно-смыслову сферу особистості, так само цінностями і смислами людина керується у процесі вибору оволодіння новою професією. Якщо людина не досить мобільна – зміна професії може супроводжуватися періодом безробіття. Це

явище, за якого частина економічно активного населення не може застосувати свою робочу силу і залишається в резерві [11].

Проте, на наш погляд, поява різномасштабних і різноспрямованих інтеграційних процесів, що охопили практично всі сфери економічного та соціального життя людини, зумовлює стирання територіальних та соціально-психологічних кордонів життєдіяльності людини. Якщо раніше природним вважався осідлий спосіб життя, то нині все кардинально змінилося. На сучасному етапі однією з необхідних якостей людини вважається мобільність, зокрема професійна, яка розглядається як одна із найважливіших якостей кваліфікованого робітника.

У сучасних соціально-економічних умовах, коли в Україні розвиваються ринкові відносини, необхідно, щоб зміст професійно-технічної освіти забезпечував формування у випускників професійно-технічних навчальних закладів готовність і здатність до професійної мобільності. Сучасна людина повинна мати внутрішню гнучкість, різноманітні інтереси, розуміти «цінність самовдосконалення» [3]. Водночас дослідження науковцями (І. Заюков, Е. Лібанова, Г. Ярошенко) проблем розвитку механізму взаємодії ринку праці і професійної освіти України свідчать, що «нині в Україні загострюється проблема взаємодії ринку праці та ринку освітніх послуг, унаслідок невідповідності структури підготовки фахівців і робітників попиту на робочу силу» [12, с. 25]. Незаперечним є факт, що значна частина випускників професійно-технічних навчальних закладів працює не за здобутою професією, а дехто змушений одразу ж після закінчення професійно-технічного навчального закладу звертатися до Державної служби зайнятості. Це пов'язано, на думку переважної більшості науковців, з неконкурентоспроможністю робочих місць, в основу якої покладено низьку вартість робочої сили. В економічній літературі є поняття «період напіврозпаду компетентності», тобто період протягом якого знання та вміння випускника професійно-технічного навчального закладу застарівають наполовину і він стає непридатним до професійної діяльності [12]. Особливо це небезпечно, коли у стані безробіття перебувають тривалий час. Це впливає не тільки на професійний, а й життєвий рівень, спричинює втрату кваліфікації, трудових умінь та навичок, і як наслідок – фактичне руйнування особистості. Тому нині особливо гостро постає проблема, проектування змісту професійно-технічної освіти на основі модульно-компетентного підходу, щоб «забезпечити динамічно змінюваний ринок праці робітниками певних, соціально затребуваних спеціалізацій, які володіють необхідним рівнем кваліфікацій і професійною компетентністю» [4, с. 44]. Тобто сьогодні на перший план виходять потреби професійної сфери, галузей виробництва та інфраструктури суспільства. Водночас зауважимо, що справа тут не тільки у задоволенні суспільних потреб, але й у соціальній захищеності сучасного випускника професійно-технічного навчального закладу, який повинен бути професійно мобільним і щоб за будь-яких «прискорень» науково-технічного прогресу не залишитися на узбіччі життя. Тому проектування змісту професійно-технічної освіти повинно бути зорієнтоване передовсім на забезпечення умов формування готовності учнів до професійної мобільності, на оволодіння ними нових видів і способів професійної діяльності, нових кваліфікацій і компетенцій, набуття професійної майстерності в обраній галузі трудової діяльності.

У контексті модернізації системи професійно-технічної освіти в Україні підготовка професійно мобільних кваліфікованих робітників, які добре знають свою справу, здатних творчо розв'язувати професійні завдання, є визначальним чинником, що характеризує діяльність професійно-технічного навчального закладу. Професійно-технічний навчальний заклад розглядаємо як відкрите освітнє середовище, що являє

собою сукупність багатьох умов та факторів, що сприяють розвитку особистості учня та забезпечують формування професійно мобільного кваліфікованого робітника у взаємодії із соціальним, професійним та інформаційним оточенням. Водночас ми розглядаємо професійно-технічну освіту як процес і як результат професійного становлення та розвитку особистості майбутнього кваліфікованого робітника. При цьому відкрите освітнє середовище може мати як позитивний, так і негативний вплив на становлення особистості учня, її соціалізацію та професіоналізацію. Виходячи з цього, актуалізується завдання створення нових ефективних форм функціонування системи професійно-технічної освіти, здатних підвищити якість професійної підготовки та ефективного формування професійної мобільності, що може бути досягнуте лише шляхом модернізації змісту професійно-технічної освіти, запровадження нових педагогічних технологій, активної підтримки створення у професійно-технічних навчальних закладах органів учнівського самоврядування, некомерційних союзів та організацій.

У сучасних умовах будь-який навчальний заклад знаходиться в умовах жорсткої конкуренції. Сьогодні професійно-технічний навчальний заклад буде мати право на функціонування, якщо він є джерелом технологічних та соціальних інновацій, готує компетентних та мобільних майбутніх кваліфікованих робітників, забезпечує соціокультурну та професійну адаптацію своїх випускників.

Отже, в умовах глобалізаційних процесів в Україні гостро постала проблема проектування змісту професійно-технічної освіти на основі модульно-компетентнісного підходу, який забезпечував би формування професійно мобільного кваліфікованого робітника, як необхідної умови виходу з економічної й соціальної кризи. Відсутність методологічних підгодів до проектування змісту професійно-технічної освіти на основі модульно-компетентнісного підходу гальмує процес модернізації професійно-технічної освіти в умовах швидкозмінних кількісних і якісних показників структур і форм зайнятості населення, постійно зростаючих вимог роботодавців до рівня кваліфікації випускників професійно-технічних навчальних закладів, активного впровадження у виробництво сучасних технологій, загальної інформатизації, значно актуалізується необхідність підвищення якості підготовки молоді до трудової діяльності в умовах динамічно змінного ринку праці.

Перспективи подальших досліджень пов'язуємо з розробленням заходів, спрямованих, зокрема на оновлення змісту професійно-технічної освіти, заснованого на компетенціях, його коригування з боку соціальних партнерів і потреб ринку праці.

Література

1. Горюнова Л.В. Профессиональная мобильность специалиста как проблема развивающегося образования в России: дис. ... доктора пед. наук: 13.00.08 / Горюнова Лилия Васильевна. – Ростов-на-Дону, 2006. – 337 с. **2. Дворецкая Ю. Ю.** Психология профессиональной мобильности личности: дис. ... кандидата псих. наук: 19.00.01 / Дворецкая Юлия Юрьевна. – Краснодар, 2007. – 143 с. **3. Іванченко Є. А.** Формування професійної мобільності майбутніх економістів у процесі навчання у вищих навчальних закладах: дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.04 / Іванченко Євгенія Анатоліївна. – Одеса, 2005. – 181 с. **4. Игошев Б. М.** Дополнительное профессиональное образование: новые ориентиры развития / Б. М. Игошев // Педагогика. – 2008. – № 2. – С. 44–48. **5. Кінах А.** Стан і перспективи професійного розвитку трудового потенціалу України / Анатолій Кінах // Професійно-технічна освіта. – 2005. – № 3. – С. 2–7. **6. Кожемякіна Н. І.** Соціально-педагогічні умови формування професійної мобільності майбутніх менеджерів-аграріїв: дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.04 / Кожемякіна Наталія Іванівна. – Ізмаїл, 2006. – 167 с.

7. **Кремень В. Г.** Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Розвиток. Результати/ Василь Григорович Кремень. – К.: Грамота, 2005. – 448 с.
8. **Ничкало Н. Г.** Трансформація професійно-технічної освіти України: [монографія] / Н. Г. Ничкало. – К.: Педагогічна думка, 2008. – 200 с.
9. **Новиков А. М.** Постиндустриальное образование / Александр Михайлович Новиков. – М.: Издательство «Эгвес», 2008. – 136 с.
10. **Олейникова О.** Основные векторы развития интеграционных процессов в области профессионального образования и обучения в ЕС [Электронный ресурс] / Ольга Олейникова. – Режим доступа: <http://www.eed.ru/opinions/o-13-15.html>.
11. **Хакимова Н. Р.** Профессиональное самоопределение личности и психологические условия его реализации в ситуации смены профессиональной деятельности: дис. ... кандидата психол. наук: 19.00.01 / Хакимова Н. Р. – Кемерово, 2005. – 179 с.
12. **Ярошенко Г.** Розвиток механізму взаємодії ринку праці і професійної освіти України / Г. Ярошенко, І. Заюков // Україна: аспекти праці. – 2007. – № 6. – С. 25–29.

УДК: 378.147 + 538.3 (075) + 373.3

*Тетяна Туркот,
Олександр Коновал*

ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ-ФІЗИКІВ НА ЗАСАДАХ ВИМОГ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОГО НАВЧАННЯ

Туркот Т. І., Коновал О. А. Індивідуалізація самостійної роботи студентів-фізиків на засадах вимог здоров'язбережувального навчання.

У статті обґрунтовано необхідність індивідуалізації самостійної роботи студентів-фізиків з позицій здоров'язбережувального навчання як умови забезпечення здоров'я молоді. Підкреслено, що реалізація принципу індивідуального підходу передбачає урахування особливостей стилів навчальної діяльності. Автори характеризують типологічні групи студентів, визначають методи їхньої самостійної навчальної діяльності під час вивчення фізики, які оптимально відповідають психологічним особливостям цих груп.

Ключові слова: здоров'язбережувальне навчання, інформаційний стрес, емоційний стрес, стиль навчальної діяльності, типологічні групи, психологічне «вигорання».

Туркот Т. И., Коновал О. А. Индивидуализация самостоятельной работы студентов-физиков на принципах требований здоровьесохраняющей учебы.

В статье обосновывается необходимость индивидуализации самостоятельной работы студентов-физиков с позиций здоровьесохраняющего обучения как условия обеспечения здоровья молодежи. Реализация принципа индивидуального подхода предполагает учет особенностей стиля учебной деятельности. Авторы характеризуют типологические группы студентов, определяют методы их самостоятельной учебной деятельности при изучении физики, которые оптимально соответствуют психологическим особенностям этих групп.

Ключевые слова: здоровьесохраняющее обучение, информационный стресс, эмоциональный стресс, стиль учебной деятельности, типологические группы, психологичне «вигорання».

Turkot T. I., Konoval O. A. Individualization of students-physicists' independent work on principles of requirements for health-consciousness training.

The article substantiates the necessity of individual independent work of students-physicists from a view of health-consciousness training as the condition to keep young people healthy. To implement the principle of an individual approach means considering the style of educational activity. The authors characterize the typological groups of students, define the methods of their independent educational activity while studying physics. These methods tend to optimally meet psychological features of these groups.

Key words: health-consciousness training, informative stress, emotional stress, style of educational activity, typological groups, psychological “burn-up”.

З-поміж багатьох чинників, від яких залежить майбутнє держави, одним із найголовніших є стан здоров'я її громадян. Згадаємо афоризми, які своїми коренями сягають глибокої давнини: «Здоров'я – це не все, але все без здоров'я – ніщо», «Здоров'я – усьому голова», «Здоров'я дорожче від золота». У нашому сьогоденні бурхливий науково-технічний розвиток, могутні інформаційні флуктуації та вибухоподібне зростання обсягів наукових знань здійснюють значні впливи на самопочуття особистості та її здоров'я. Систематичні навчальні перевантаження і як їх наслідок, постійна фізична й психічна й емоційна перенапруга стають, на жаль, нормою життєдіяльності сучасного школяра і студента [1; 4]. Так, експерти констатують: «...Стан здоров'я дітей та молоді в Україні становить загрозу національній безпеці. Лише одна дитина з десяти приходиться до класу здоровою, а за період навчання рівень хронічних захворювань зростає у 1,5–2 рази» [2, с. 56]. Дослідження в галузі педагогіки вищої школи, професійної педагогіки та психології [4], наші лонгітюдні спостереження за навчально-пізнавальною діяльністю студентів, які вивчають фізику, дозволяють стверджувати, що в процесі навчання у вищому навчальному закладі вони часто перебувають у станах психофізіологічної й інтелектуальної перенапруги, які виникають як результат дії емоційно негативних та екстремальних чинників. Так, під час проведення опитування (2012-2013 н. р.) 52,3 % студентів-першокурсників фізико-математичного факультету Криворізького педагогічного інституту та 54,6 % студентів інженерно-будівельного факультету Херсонського державного аграрного університету зазначили, що відчують особливі труднощі й напруження під час самостійного опрацювання теоретичного матеріалу з фізики, який з урахуванням її специфіки як навчальної дисципліни, є досить складним для сприйняття й осмислення. А тому потребує значних інтелектуальних зусиль. Подібні висловлювання характерні і для студентів більш старших курсів (що склало відповідно 42,8 % та 51,2 %), які підкреслили наявність перевантажень у процесі самостійної роботи, особливо під час підготовки до контрольної-діагностувальних заходів. З позицій психології та педагогіки [4, с. 186–187] ці напружені стани можна характеризувати як явища інформаційного й емоційного стресів, що мають різні для кожного причини виникнення, але загальні психологічні наслідки, зокрема погіршення здоров'я, психологічне «вигорання», втрату молоддю людиною інтересу до навчання й майбутньої професійної діяльності.

Слід зазначити, що динамізм третього тисячоліття відповідно до концепції «навчання протягом усього життя» (Life long learning), бурхливе зростання обсягів інформації нагально вимагає удосконалення процесу організації самостійної роботи студентів (СРС) в *Alma mater*. Теоретико-методологічні аспекти порушеної актуальної соціально-педагогічної проблеми ґрунтовно досліджувалися відомими українськими науковцями В. Буряком, О. Малихіним, А. Кузьмінським та іншими. Проте, не дивлячись на достатню увагу до вивчення можливостей і педагогічних умов удосконалення процесу СРС, питання її організації з урахуванням принципів

здоров'язбереження [1], на наш погляд, практично не досліджувалися. Усе це вступає у відкриту суперечність з актуальними завданнями модернізації освітніх систем у країнах світової спільноти, орієнтованих не тільки на досягнення високої результативності навчально-виховного процесу, але й на забезпечення фізичного, психічного та духовного здоров'я студентів та шкільної молоді [5, с. 102]. Констатація цього факту послугувала одним із чинників започаткування дослідно-експериментальної роботи «Дидактичні засоби самостійної роботи студентів», яка наразі цілеспрямовано здійснюється творчою групою викладачів Криворізького педагогічного інституту ДВНЗ «Криворізький національний університет». Аналіз та презентація деяких результатів цієї дослідно-експериментальної діяльності, зокрема висвітлення досвіду індивідуалізації самостійної роботи студентів-фізиків на засадах принципів здоров'язбереження, було визначено *метою пропонованої статті*.

Підґрунтям упровадження ідей здоров'язбереження в організацію самостійної роботи студентів вищої школи визначалася відома концептуальна теза всесвітньо визнаного вітчизняного науковця-гуманіста та вчителя-практика В. Сухомлинського, висловлена ним щодо шкільної спільноти, але за своєю універсальністю нею не обмежена: «...Турбота про здоров'я – це найважливіша праця вихователя. Від життєрадісності, бадьорості дітей залежить їхнє духовне життя, світогляд, розумовий розвиток, міцність знань, віра в свої сили».

Основними вимогами до забезпечення ефективності організації самостійної роботи студентів вищої школи є такі:

1) розвиток мотиваційних настанов у студентів до самостійної навчальної діяльності повинен бути високим; позитивна настанова відчутно впливає на характер і результати діяльності студентів, сприяє підвищенню ефективності пізнавальних дій, активізує мислення, пам'ять, робить сприйняття точнішим, увагу зосередженішою, спрямованішою на об'єкт пізнання. Тому викладач повинен допомогти студенту сформуванню внутрішню потребу в постійній самостійній роботі;

2) СРС має бути систематичною й неперервною, тривала перерва в роботі з навчальним матеріалом негативно впливає на засвоєння знань, спричиняє втрату логічного зв'язку з раніше вивченим, несистематичність самостійної роботи унеможливає досягнення високих результатів у навчанні, призводить до перевтоми в період заліків та іспитів, тому студент має звикнути працювати над навчальним матеріалом постійно, не випускати з поля зору жодну з дисциплін, вміло поєднувати їх вивчення [5, с. 104–105];

3) у самостійній роботі має забезпечуватися послідовність, упорядкованість, черговість етапів роботи; безсистемність самоосвіти породжують поверховість знань, унеможливають тривале запам'ятовування прочитаного; під час опрацювання конспекту лекцій, монографії, підручника, навчального посібника для студента не повинно залишатися нічого нез'ясованого; не розібравшись хоча б в одному з елементів системи міркувань автора книги, студент не зможе надалі повноцінно засвоювати навчальний матеріал.

4) планування самостійної роботи повинно бути раціональним; чіткий план допоможе оптимально структурувати самостійну роботу, зосередитися на найсуттєвіших питаннях, не допускати перевантажень;

5) під час організації СРС повинні оптимально використовуватися відповідні дидактичні методи й прийоми (конспектування, реферування, підготовка до лабораторних робіт, розв'язування задач тощо); багато студентів працюють із книгою нерационально: читають текст і відразу занотовують, намагаючись запам'ятати прочитане; за такого підходу ігнорується найважливіший елемент самостійної

роботи – глибоке осмислення матеріалу; це призводить до того, що студенти засвоюють його поверхнево, їм складно на практиці повною мірою застосовувати теорію. У них формується шкідлива звичка не думати, а запам'ятовувати, що також негативно впливає на результати навчання, призводить до нервового перенапруження;

б) педагогічне управління СРС повинно бути оптимізованим; основними формами управління самостійною роботою студентів є визначення програмних вимог до вивчення навчальних дисциплін; орієнтування студентів у переліку літератури; проведення групових та індивідуальних консультацій; організація спеціальних занять з методики вивчення наукової та навчальної літератури, прийомів конспектування; підготовка на допомогу студентам навчально-методичної літератури, рекомендацій, пам'яток тощо.

Поглиблюючи зміст цих вимог, зазначимо, що оптимальне керівництво самостійною роботою студентів передбачає її індивідуалізацію, яку ми розглядаємо і як каталізатор результативності СРС, і як умову реалізації ідей здоров'язбережувального навчання. Вимога індивідуалізації СРС у першу чергу передбачає урахування стилів навчальної діяльності студентів, які детермінуються особливостями мислення. У нашому дослідженні під стилем навчальної діяльності розуміємо «різні підходи і шляхи вивчення навчального матеріалу» [3, с. 42]. Використовуючи методику «Психодіагностика стилю мислення, ділового спілкування і поведінки» [4, с. 246–255], ми визначили психолого-педагогічні особливості п'яти типологічних груп студентів-фізиків з різними стилями навчальної діяльності (аналітики, прагматики, реалісти, критики, ідеалісти) та запропонували методи індивідуалізації їхньої самостійної роботи з метою підвищення її результативності без інтелектуальних та емоційних перевантажень, але з активізацією мисленнєвої діяльності.

Так, «аналітики» – логічні, методичні, послідовні, уміють раціонально планувати самостійну роботу, продумують деталі й намагаються не припускати помилок. Вони краще сприймають письмову інформацію, аналітично презентовану, з чіткими математичними викладками й обґрунтованими висновками. Як завдання для самостійної роботи аналітикам бажано пропонувати:

- роботу над навчальними проектами, які вимагають предметної компетентності;
- порівняння різноманітних підходів до вирішення фізичних задач, наукових проблем (наприклад, порівняння точок зору науковців на сутність і методи спростування парадоксів спеціальної теорії відносності);
- виконання завдань на класифікацію, складання довідкових таблиць, опрацювання значних обсягів даних із використанням комп'ютерної техніки;
- складання інструкцій, рекомендацій до виконання лабораторних робіт, робіт фізичного практикуму тощо.

Так, наприклад, у процесі дослідно-експериментальної роботи, організованої творчим колективом під керівництвом професора О. Коновала, група «студентів-аналітиків» фізико-математичного факультету запропонувала методичні рекомендації з удосконалення системи індивідуальних завдань під час вивчення спеціальної теорії відносності учнями фізико-математичних класів. «Аналітики» краще виконують індивідуальні завдання і беруть на себе зобов'язання за якість їх виконання. Між тим студенти цієї типологічної групи не можуть якісно самостійно працювати в умовах невизначеності та поспіху, які можуть бути для них стресорами.

Стиль навчальної діяльності, протилежний аналітичному, називають прагматичним, а володарів цього стилю – «прагматиками». «Прагматики» – особистості, які у процесі самостійної роботи насамперед намагаються отримати

практичні результати. Навчальну діяльність найчастіше не планують на перспективу, працюють інтенсивно, методом «спроб і помилок». «Прагматики» сприйнятливі для інновацій, тому намагаються активно використовувати в самостійній роботі нові інформаційні технології.

Керуючи самостійною навчальною діяльністю «прагматиків», викладач повинен урахувати, що вони не можуть довго і наполегливо працювати, припускаються багатьох помилок і неточностей, не вдаються до деталей самостійно опрацьовуваної інформації. Позитивний дидактичний ефект для «прагматиків» мають завдання щодо проведення спостережень, фронтальних дослідів, виготовлення навчальних засобів: таблиць, діаграм, схем, у тому числі в електронному варіанті. Характерно, що студенти цієї типологічної групи можуть плідно самостійно працювати навіть в умовах гострого дефіциту часу, але суворий контроль, систематичність, регулярність діяльності для них неприйнятні, тому подібні вимоги можуть сприйматися ними як стресори.

За психологічною сутністю на прагматиків подібно до «реалістів» – особистості рухливі й активні. Однак якщо прагматики повністю покладаються на власний досвід, то реалісти цінують конкретні факти, отримані у процесі самостійної діяльності. Студенти цього типу мають конкретне практичне мислення, орієнтовані на отримання висновків на основі аналізу самостійно отриманих даних. Ураховуючи, що «реалісти» інтегрують у собі психологічні особливості «прагматиків» (активність) та «аналітиків» (послідовність), їх можна залучати до групової пізнавальної діяльності. Для плідної самостійної роботи їм можна пропонувати розроблення групових проектів, роботу у віртуальній фізичній лабораторії з наступним обговоренням її результатів, участь у семінарі в ролі помічника керівника.

«Критики» мають оригінальне, творче мислення, тому під час самостійного опрацювання навчального матеріалу швидко помічають логічні помилки й парадоксальні явища. Викладачеві слід залучати цих студентів у ролі опонентів на проблемних лекціях, семінарах, дискусіях за самостійно опрацьованою інформацією. «Критики» добре виконують індивідуальні завдання, які потребують глибокого теоретичного аналізу навчального матеріалу. Вони – прекрасні рецензенти рефератів і помічники однокурсникам у корекції навчальних помилок. Для самостійної роботи їм корисно пропонувати завдання на аналіз матеріалів Інтернет-сайтів, складання анотацій до підручників і посібників. Так, у процесі дослідно-експериментальної роботи у Криворізькому педагогічному інституті «студенти-критики», спираючись на наукові розроблення в галузі електродинаміки й теорії відносності, здійснили розгорнутий аналіз суперечностей методик вивчення електродинаміки. Водночас викладачам слід урахувати, що в умовах емоційних та інтелектуальних перевантажень ці студенти схильні до психологічного «вигорання», песимізму і зниження самооцінки.

«Ідеалісти» – особистості старанні й дисципліновані, орієнтовані на гуманізм як основний моральний закон. Для самостійної роботи їм бажано пропонувати завдання, які вимагають широких узагальнень, філософського осмислення явищ та законів природи і суспільства. Схильність «ідеалістів» до систематизації буде корисною під час презентації результатів самостійної роботи у вигляді електронного портфоліо (Е-портфоліо), опорного конспекту, структурно-логічної схеми, «дерева понять» тощо. Спокійні і врівноважені, «ідеалісти» в умовах суворої регламентації термінів виконання СР та її значних обсягів можуть опинитися в ситуацію інформаційного стресу.

Узагальнюючи, наголосимо, що, на наше глибоке переконання, обов'язковою

вимогою до ефективної організації самостійної навчально-пізнавальної діяльності студентів у здоров'язбережувальній освітній системі є забезпечення індивідуального підходу як умови якості результатів навчання і підґрунтя формування творчої особистості майбутнього вчителя на засадах забезпечення його фізичного, психічного і духовного здоров'я.

У зв'язку з цим логічним є більш докладний аналіз методів і засобів урахування інших індивідуально-психологічних особливостей студентів у процесі їхньої самостійної роботи, тому перспективою подальших наукових пошуків може бути дослідження рівня впливу сформованості інтелектуальних умінь, елементів розумової культури, мотиваційних настанов на результативність самостійної роботи студентів фізико-математичних факультетів.

Література

- 1. Афонін А. П.** Стратегічні принципи в системі організації здоров'язберігаючої освіти у школі та ВНЗ / А. П. Афонін // Педагогіка вищої та середньої школи : зб. наук. праць / за ред. З. П. Бакум: Вип. 34. – Кривий Ріг : КПУ КНУ, 2012. – С. 216–220.
- 2. Дурас Т.** Формування навичок здорового способу життя / Тетяна Дурас // Сучасна школа України. – 2012. – № 5 (545). – С. 56–58.
- 3. Лавров Е. А.** Створення електронного курсу з адаптацією до стилів мислення / Е. А. Лавров, Н. А. Барченко // Наука і методика. – 2009. – № 17. – С. 41–45.
- 4. Самоукина Н. В.** Психология и методика профессиональной деятельности / Н. В. Самоукина. – М.: Ассоциация авторов и издателей «ТАНДЕМ», издательство ЭКМОС, 2000. – 384 с.
- 5.** Теорія і практика організації самостійної роботи студентів вищих навчальних закладів: [монографія] / ред. проф. О. А. Коновала. – Кривий Ріг: Киреєвського, 2012. – 380 с.

УДК 378.016:7.071.2+7.01

Тетяна Фурдак

ВИКОРИСТАННЯ СУМІЖНИХ ВИДІВ МИСТЕЦТВА ЯК ВАЖЛИВИЙ СКЛАДНИК НАВЧАННЯ ДИРИГЕНТА У ВНЗ

Фурдак Т. Д. Використання суміжних видів мистецтва як важливий складник навчання диригента у ВНЗ.

У статті розкрито питання використання суміжних видів мистецтва у процесі навчання майбутнього вчителя музики, зокрема, на заняттях з диригування, та доведено роль синтезу хореографічного та акторського мистецтва у цьому процесі. Зазначено, що естетична спільність цих видів мистецтв має сутнісні подібності.

Ключові слова: суміжні види мистецтва, мистецтво диригента, хореографічне мистецтво, акторське мистецтво, культуротворчий вплив.

Фурдак Т. Д. Использование смежных видов искусства как важная составляющая обучения дирижера в вузе.

В статье раскрыты вопросы использования смежных видов искусства в процессе обучения будущего учителя музыки, в частности, на занятиях по дирижированию, доказана роль синтеза хореографического и актерского искусства в этом процессе. Указано, что эстетическая общность этих видов искусств имеет существенные сходства.

Ключевые слова: смежные виды искусства, искусство дирижера, хореографическое искусство, актерское искусство, культуротворческое влияние.

Furdak T. D. Applying related arts as an important part of training conductors at universities.

The article highlights issues as for using related arts in teaching future music teachers, in particular at classes in conducting art. The author proves the role of synthesis of choreographic and dramatic art in this process. The author also states that aesthetic community of these arts has significant similarities.

Key words: related arts, conductor's skills, choreographic art, the art of acting, culture and creative influence.

Важливою базою створення теорії диригентського мистецтва є література про видатних диригентів-симфоністів Д. Бортнянського, М. Березовського, А. Веделя, Г. Караяна, О. Кошицю, Я. Калішевського, С. Кусевіцького, Е. Мравінського, М. Ростроповіча, Є. Светланова, К. Стеценка, Ю. Темірканова та ін. Це дослідження або статті, нариси музикантів-сучасників, видатних маестро. Тут можна відзначити вітчизняних і зарубіжних авторів, таких, як: В. Богданов-Березовський, Р. Косачова, Л. Крилова, Л. Міхеєва, Т. Островська, П. Робінсон, В. Фомін, та ін.

Незважаючи на відносну численні публікації з питань диригування, його теоретичне освоєння має ще безліч практичних досягнень.

Метою статті є розкриття питання використання суміжних видів мистецтва у процесі навчання майбутнього вчителя музики, зокрема, на заняттях з диригування у вищому навчальному закладі та доведенні ролі синтезу хореографічного та акторського мистецтва у цьому процесі.

Над розробкою проблем хорового диригування працювали такі майстри хорового мистецтва, як Л. Андреева, Г. Дмитревський, О. Єгоров, С. Казачков, М. Канерштейн, К. Птиця, П. Чесноков та ін. Важливе місце вітчизняна школа диригування посіла завдяки високопрофесійній яскравій діяльності як видатних українських маестро, так і знаних митців, виконавська творчість яких була тісно пов'язана з Україною. Зазначимо імена В. Сука, Л. Штейнберга, А. Пазовського, В. Бердяєва, В. Дранишнікова, М. Малька, М. Колесси, Н. Рахліна, В. Пірадова, К. Сімеонова, В. Тольби, І. Зака, Я. Карасика, С. Турчака, О. Рябова, І. Лацанича та ін.

Із професійних диригентських якостей дослідники називають володіння системою диригентських жестів, розвинений вокальний слух, виражену комунікабельність, педагогічну майстерність. Славетні традиції старшого покоління українських маестро приблизно з другої половини минулого століття й дотепер продовжує та примножує плеяда видатних вітчизняних диригентів, серед яких Є. Дущенко, І. Блажков, Ф. Глущенко, В. Кожухар, В. Гнедаш, Р. Кофман, В. Здоренко. На їх думку, склад професійно важливих якостей майбутнього диригента-вчителя музики зумовлений багатофункціональним характером його діяльності, яка включає функції виконавця, педагога, керівника хорового колективу. Він повинен володіти навичками всебічного аналізу хорової партитури, розумінням її структури, особливостями форми, виразних засобів, здатністю глибоко та змістовно інтерпретувати музичний твір. Ці якості та здібності необхідні диригентові насамперед задля розуміння музичного твору, створення музично-художнього образу. Саме музичні якості диригента, його музично-виконавська культура забезпечують високий художній рівень виконання.

Але одного визнання вирішальної ролі спеціальних музичних якостей недостатньо. На нашу думку, необхідне використання суміжних видів мистецтв, наявність яких, крім музичних, є необхідною умовою професійної діяльності диригента.

Невербальне спілкування людей за допомогою рухів і жестів формувалося й розвивалося ще з часів зародження людства. Звичайно, в житті кожної людини почуте слово є головним засобом спілкування між собою. Але думка, слово завжди пов'язані з рухом, жестом.

Мистецтво диригента – це здатність відчувати кожного з виконавців, причому це зв'язок двосторонній – диригент – артист – диригент. Не тільки важливо, щоб на тебе дивилися, а важливо, щоб ти бачив і відчував кожного, відчував його емоційний стан і якоюсь мірою підкорювався йому.

На нашу думку, для встановлення такого тісного творчого контакту, для продуктивності спільної роботи диригент повинен володіти суміжними видами мистецтва, що повинно стати основною умовою здійснення комплексного підходу в навчанні, збагатити й поглибити знання з предмету, розширити загально-естетичний кругозір майбутнього вчителя музики.

Інтеграція сучасної освіти відбувається, на нашу думку, за кількома напрямками й на різних рівнях: предметному та міжпредметному.

Міжпредметні зв'язки – традиційна педагогічна проблема, що зазвучала по-новому в сучасних умовах. Вищий навчальний заклад не може обмежуватися лише засвоєнням студентами певного обсягу знань, фактів – перед ним стоїть завдання: навчити майбутніх учителів самостійно поповнювати свої знання, орієнтуватися в стрімкому потоці інформації. У вищому навчальному закладі повинні міцно формуватися вміння аналізувати, порівнювати, узагальнювати – все те, що стане в нагоді майбутнім учителям у їх майбутній професійній діяльності.

Проблемі міжпредметних зв'язків приділялась увага багатьох вітчизняних і зарубіжних науковців (М. Антонов, М. Данилов, І. Огородников, О. Шмідт, Г. Юрков та ін.).

Сучасний стан дослідження цієї проблеми висвітлений у працях І.Зверева, Л. Кулагіна, В. Максимової, О. Савченко, М. Сорокіна, В. Федорової та інших науковців. Зокрема, проблема комплексного використання суміжних видів мистецтв, що необхідно майбутнім учителям мистецьких дисциплін, а саме у процесі занять з диригування у вищому навчальному закладі на сьогодні малодосліджена.

У багатьох працях науковців залучення на заняття іншого виду мистецтва подається через принцип наочності, що позбавляє твір як естетичну модель світу глибинних знань про його особливості.

Ми підтримуємо думку науковців, які довели, що передача різноманітних знань з теорії й історії мистецтва є необхідною, оскільки без них неможливе оволодіння багатомітовою художньою спадщиною народу (В. Абрамян, І. Зязюн, А. Капська, Л. Масол, Н. Миропольська, О. Рудницька, Г. Сагач, С. Черепанова).

Нині дедалі глибше усвідомлюється важливість комплексного підходу до використання культуротворчого впливу різних видів мистецтв у процесі вивчення музичних дисциплін.

Так, зокрема, проблемам естетичного виховання за допомогою різних мистецтв присвячені праці О. Бандури, Н. Волошиної, О. Мазуркевича, Л. Мірошніченко, Є. Пасічника, Г. Шевченко. Учені довели, що синтетичний характер художньої діяльності зумовлює таку ж єдність освіти, виховання і навчання, під час якої формуються художньо-творчі здібності особистості.

У своїй книзі «Бесіди про диригентське ремесло» Б. Хайкін зазначає, що «Диригент повинен добре знати всі суміжні мистецтва. Необхідно, щоб його майстерність, вміння виходили далеко за межі власне диригування. У своєму рідному музичному мистецтві йому потрібно бути гранично озброєним» [6, с. 15].

На нашу думку, серед ряду суміжних видів мистецтв (живопис, графіка, скульптура, театр, кіно), які впливають на різні сфери сприймання й створюють додаткові можливості для художнього розвитку майбутнього вчителя музики на заняттях із диригування остороно залишилися хореографія (пантоміма) та акторське мистецтво.

Виявляючи подібність виразних рухів та акторської майстерності, можна виділити їх загальні властивості, що дозволяють краще зрозуміти природу, сутність і специфіку досліджуваного явища – мистецтва диригування.

Правомірність зіставлення мистецтва диригування з пантомімою (хореографією) та акторським мистецтвом обумовлена тим, що останні належать до виконавського мистецтва, що є посередником між творчістю постановника й сприйняттям публіки. Подібні найважливіші характеристики мистецтва диригування, пантоміми та акторського мистецтва об'єднують їх за принципом й дозволяють розглядати як явища одного ряду.

Проблему подібності диригування та хореографії вивчали багато відомих діячів мистецтва минулої епохи. У «Бесідах про музику» Е. Ансерме наводиться думка у вигляді питання швейцарському диригентові з боку його співрозмовника – філософа Ж.-К. Піге. «Багато хто вважає, – звертається він до Ансерме, – і часто говорять, що управління оркестром або хором схоже на танець» [1, с. 91]. Говориться про упрямість жестикуляції рук і гнучку пластику диригента. Але вірно й те, що «схоже на танець» і сам танець – не одне й те ж. І. Мусін також зазначав, що диригування в якомусь відношенні наближається до хореографії [4, с. 109].

Естетична спільність мистецтва диригування та хореографічного мистецтва має сутнісні подібності. Це стосується тісного зв'язку музики та рухів. На думку Б. Асаф'єва, музична інтонація тісно пов'язана не тільки зі словом, але й з танцем, з мімікою та пантомімою людського тіла. Фактично про це ж писав і Г. Нейгауз, відзначаючи, що в музиці «завжди підсвідомо відчувається рух, жест («робота м'язів»), хореографічний початок» [5, с. 44].

Танець, як і диригування, ніколи не існує поза музикою. Правда, джерелом диригентських художньо-образних рухів є музика, яка подумки звучить у свідомості диригента; джерелом хореографічних рухів є музика, яка і породжує танцювально-пластичні образи. Більш того, диригент випереджаючими діями (ауфтакти) керує музикою, що виконується хором або оркестром; танцюрист – підпорядковується їй, синхронізуючи свої виразні рухи з музичним процесом.

Танець і музику, з одного боку, об'єднує спільна метроритмічна організація; з іншого – здатність найсильнішого і безпосереднього емоційного впливу на глядачів, слухачів. Це пояснюється тим, що між танцем і музикою існує історично зумовлений генетичний зв'язок. Тому, коли на певному історичному етапі постало питання про виразно-художнє керівництво хоровим виконавством, то пластичні рухи хореографії були інтуїтивно затребувані в якості основного виразного засобу майбутнього мистецтва диригування.

Отже, можна констатувати: сутнісна спільність диригування та хореографії проявляється в їх можливостях пластично виражати музику. Жест в широкому сенсі слова притаманний, з одного боку, танцю, хореографії взагалі, з іншого – мистецтву диригування. Таким чином, у диригуванні та хореографії є спільні виразні засоби, а головне – сам художній матеріал у вигляді тілесної пластики. Іншими словами, мистецтво диригування засноване на художньому матеріалі (пластика) та виразних засобах (рухах, жестах) міміки, пластичних видів мистецтв, насамперед хореографії.

Якщо музика є часовий процес, то диригування, хореографія – реальний рух. Саме цей факт спонукав хорового диригента К. Ольхова написати наступне, що

танець дозволяє побачити принципову можливість відображення «потоків звуків» у «потопі рухів». Навпаки, за характером рухів можна хоча б приблизно уявити відповідну їм музику, що так важливо в диригентсько-виконавському мистецтві.

Аналізуючи мистецтво диригування та хореографію, можна зазначити таке:

1. Основним джерелом диригентських та хореографічних рухів є музика.
2. Мистецтво диригування засноване на художньому матеріалі (пластиці) та художніх засобах пластичних видів мистецтв, а саме хореографії.
3. Мистецтво диригування є відносно точна модель музики з боку її змісту та форми; танець є вільним, зразковим художньо-образним і структурно-композиційним аналогом музики.

Не менш важливе так зване мистецтво перевтілення творчого стану артиста – головне, що ріднить професії диригента й актора. Спільність мистецтва диригування та акторського мистецтва полягає й у тому, що вони проявляють себе як «мистецтво внутрішньої та зовнішньої дії» (К. Станіславський).

І диригент, і актор можуть не тільки внутрішньо відчувати і переживати відповідний образ, але й зовні втілювати його. Єдність процесу переживання й втілення художнього образу є суттю системи Станіславського. Художній образ, на думку М. Каган, виступає в акторському мистецтві як «виразне перевтілення» [2, с. 59]. «Психологічний грим» – так називав Ф. Шаляпін мистецтво перевтілення актора. Така ситуація й у диригентській професії, де психологічним механізмом створення міміка-пластичного образу виконуваної музики також виявляється мистецтво перевтілення, яскравий артистизм диригента, заснований на акторському таланті й технічній майстерності.

У художній системі Станіславського є два принципи акторської творчості, які в тій чи іншій мірі використовуються й у диригуванні – «мистецтво переживання» і «мистецтво подання». «Мистецтво переживання» вимагає від диригента навмисного відтворення емоцій, що диктуються музикою. Але, як стверджував К. Станіславський, пристрасі не піддаються ні наказом, ні насильству. Тільки натхнення – стан найвищого творчого піднесення – дає можливість свідомо відтворювати художні емоції, а завдячуючи самій музиці, це максимально тому сприяє.

Результатом акторського перевтілення є видимий образ літературного героя. У диригентському виконавстві результатом перевтілення артиста є конкретне чутне звучання – музичний образ. Однак специфіка колективного виконавства вимагає від диригента не лише внутрішнього, а й зовнішнього перевтілення, оскільки проміжним результатом його діяльності має бути «видимий» музичний образ, який втілюється засобами емоційного впливу на хор або оркестр.

Проблема сценічного артистизму та творчого перевтілення – одна з головних у мистецтві диригування, й у цьому виявляється спільність диригентської та акторської професій. Художні емоції, як диригента, так і актора носять усвідомлений і контрольований характер, що зумовлює створення зовнішнього міміка-пластичного образу завдяки внутрішній психотехніці артиста. Творче перевтілення й у диригентському, й у акторському мистецтві здійснюється на основі художньої уяви, чуттєвого переживання, «вживання» в образ, який виконується.

Отже, кожний вид мистецтва – це окрема система, в якій можна виділити види, жанри, зображувально-виражальні засоби, стилі.

На основі аналізу вищезгаданих джерел, досвіду викладачів вищих навчальних закладів за профільним навчанням мистецьких дисциплін, можна засвідчити, що синтез суміжних мистецтв, а саме диригентського, хореографічного та акторського мистецтва мають сутнісні подібності. Синтез цих видів мистецтв – не будь-яка довільна взаємодія, а така, в результаті якої розв'язуються суперечності між

взаємодіючими мистецтвами й народжується якісно нове мистецтво, відмінне від тих, що вступили у взаємодію.

Здатність до синтезування сприяє систематизації дійсності та уявлень про неї, знаходячи вияв у найрізноманітніших видах людської діяльності. Феномен синтезу мистецтв реалізується в єдиному художньому образі або системі образів, що об'єднані єдністю задуму, стилю, виконання, але створені за законами різних мистецтв.

Література

1. Ансерме Е. Беседы о музыке / Эрнэст Ансэрмэ; [пер. с франц.]. – М. : Музыка, 1985. – 104 с. **2. Каган М.** Морфология искусства / Моисей Семенович Каган. – М. : Искусство, 1972. – 441 с. **3. Макаренко Г.** Типология творческого процессу диригента / Г. Макаренко // Культура і сучасність: Альманах державної академії керівних кадрів культури і мистецтв № 2. – Київ, 2004. **4. Мусін І.** Язык дирижерского жеста / Илья Александрович Мусин. – М. : Музыка, 2007. – 256 с. **5. Нейгауз Г.** Об искусстве фортепианной игры / Генрих Густавович Нейгауз; [метод. пособие]. – Л. : Музыка, 1958. – 202 с. **6. Хайкин Б.** Беседы о дирижерском ремесле / Борис Эммануилович Хайкин. – Л. : Советский композитор, 1984. – 240 с.

УДК 378.147+159.9

Тетяна Шепеленко

КОМУНІКАТИВНИЙ СКЛАДНИК ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЕКОНОМІЧНОГО ПРОФІЛЮ

Шепеленко Т. Л. Комуникативний складник професійної компетентності майбутніх фахівців економічного профілю.

У статті розкрито сутність комуникативного складника професійної компетентності майбутніх фахівців з економіки, здійснено порівняльний аналіз базових понять, розглянуто структурні компоненти комуникативної компетентності, визначено педагогічні умови ефективного формування комуникативної компетентності.

Ключові слова: комунікація, компетентність, професійна компетентність, комуникативна компетентність, структура комуникативної компетентності, педагогічні умови.

Шепеленко Т. Л. Комуникативная составляющая профессиональной компетентности будущих специалистов экономического профиля.

В статье раскрыта сущность коммуникативной составляющей профессиональной компетентности будущих специалистов экономического профиля, рассмотрены ее структурные компоненты, определены педагогические условия эффективного формирования коммуникативной компетентности.

Ключевые слова: коммуникация, компетентность, профессиональная компетентность, коммуникативная компетентность, структура коммуникативной компетентности, педагогические условия.

Shepelenko T. L. Communicative component of professional competence of future economists.

The article reveals the essence of the communicative component of professional competence of future economists. The author describes its structural components, defines pedagogical conditions of effective forming communicative competence.

Key words: communication, competence, professional competence, communicative

competence, structure of communicative competence, pedagogical conditions.

В умовах динамічної трансформації суспільно-політичного та економічного розвитку сучасного суспільства, послідовної демократизації та гуманізації взаємин усіх учасників виробничого процесу значно підвищується увага науковців до якості підготовки майбутніх фахівців економічного профілю. Пріоритет надається всебічному розвитку творчих професіоналів, здатних здійснювати ефективну комунікацію з іншими людьми та приймати на основі її результатів компетентні ділові рішення. Розв'язання завдань, поставлених перед системою вищої освіти України, залежить від активного впровадження в навчально-виховний процес засад ефективного формування комунікативної компетентності студентів. Комунікативна компетентність як один із складників професіоналізму створює можливості для майбутніх фахівців економічного профілю знаходити підхід до кожного учасника трудової діяльності, переконувати його у власній точці зору, спонукати до спільної діяльності, яка, на думку О. Бодальова, «...обумовлює та програмує зміст і характер ділового спілкування людей, що беруть участь у створенні матеріального продукту...» [2, с. 70].

Науковим підґрунтям у розв'язанні проблеми ефективного формування комунікативної компетентності студентів під час вивчення педагогічних дисциплін є філософські та психологічні концепції спілкування, у відповідності до яких комунікативна компетентність визначається як складник професійної компетентності (О. Бодальов, Н. Волкова, Ю. Ємельянов, Ю. Жуков, М. Заброцький, Н. Завіниченко, М. Каган, В. Кан-Калик, С. Максименко, Р. Немов, С. Руденський, Є. Тармаєва та ін.).

Теоретичний аналіз свідчить, що окремі аспекти проблеми формування комунікативної компетентності особистості були предметом дослідження багатьох науковців: наукові основи сутності, особливостей і структури комунікативної компетентності (М. Заброцький, Н. Завіниченко, В. Кан-Калик, С. Максименко, Н. Усімбаєва та ін.); методологічні засади ділової комунікації (О. Бодальов, О. Леонтєв, Б. Ломов та ін.); співвідношення професійної і комунікативної компетентності (Н. Кузьміна, А. Маркова, Л. Мітіна, А. Хуторський та ін.); визначення специфіки змісту і структури комунікативної компетентності залежно від виду діяльності [2; 5].

Однак у теорії та практиці вищої школи проблема формування комунікативної компетентності студентів вищих навчальних закладів економічного профілю у процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін не знайшла в науковій літературі належного відображення. Водночас практика показує, що навчальний процес здебільшого спрямовується на розвиток фахових знань і умінь, а комунікативний аспект майбутньої професійної діяльності відходить на другий план, не реалізується, що породжує суперечність між фундаментальною теоретичною освіченістю випускників і недостатнім рівнем їх підготовки до комунікативної діяльності.

Викладене вище свідчить про актуальність означеної проблеми, що потребує її подальшого дослідження.

Метою статті є висвітлення теоретичних аспектів комунікативної компетентності як важливого складника професійної підготовки студентів та визначення педагогічних умов її формування.

Розкриття сутності комунікативної компетентності передбачає необхідність чіткого визначення термінів «комунікація», «компетентність», «професійна компетентність», «комунікативна компетентність».

Термін «комунікація» походить від латинського *communico*, що означає робити

загальним, зв'язувати. Означене поняття є близьким за своєю суттю з поняттям «спілкування», але їх не можна вважати синонімами. Слово комунікація використовується для позначення передачі інформації від людини до людини, обміну інформацією в суспільстві. Спілкування ж визначається як міжособистісна взаємодія людей під час обміну інформацією. У зв'язку з цим слід зауважити, що будь-яка комунікація є спілкуванням, однак не кожне спілкування є комунікацією.

Поняття «компетентність» у сучасних наукових працях має варіативність визначень. У «Словнику з педагогіки» визначено компетентність, з одного боку, як: «особисті можливості посадової особи та її кваліфікації (знання, досвід), які дозволяють брати участь у розробці певного кола рішень або розв'язувати питання самостійно, завдяки наявності у неї певних знань, навичок» [7, с. 133], а з іншого – як «рівень освіченості, який визначається ступенем оволодіння теоретичними засобами пізнавальної практичної діяльності» [7, с. 133]. В. Краєвський і А. Хуторський уважають, що в понятті компетентності відображений інтегрований результат поєднання певних знань і вмінь, які дозволяють людині бути обізнаною в різних аспектах діяльності та ефективно її реалізувати [8].

На думку ряду науковців [5; 11], компетентність характеризується стійкою здатністю до діяльності, яка передбачає: глибоке розуміння сутності проблем і завдань; наявність досвіду в певній галузі; вміння обирати раціональні засоби та способи дії, адекватні конкретній ситуації; почуття відповідальності за досягнуті результати; здатність вносити корективи у процес діяльності.

Ми поділяємо точку зору Ю. Татур, який запропонував визначення компетентності спеціаліста з вищою освітою як вияв на практиці його намагання і готовність реалізувати свій потенціал (знання, уміння, досвід, особисті якості) для успішної творчої діяльності у професійній і соціальній сфері, розуміння соціальної значущості й особистої відповідальності за результати цієї діяльності, необхідності її постійного вдосконалення [11, с. 67].

Вище сказане дозволяє стверджувати, що про наявність компетентності необхідно судити за характером результату праці людини. Кожен працівник компетентний тією чи тією мірою, якою виконувана ним робота відповідає вимогам до кінцевого результату професійної діяльності. Неправомірно судити про компетентність не за результатом, а за тим, що вкладається в його досягнення, наприклад, старання людини.

Отже, ми можемо виокремити в компетентності поняття «професійна компетентність», яка у психолого-педагогічній літературі розглядається як особистісне утворення, якісна характеристика рівня володіння особистістю своєю професійною діяльністю. З точки зору М. Самарчук, професійна компетентність є певною системою, що інтегрує знання, уміння, навички, професійно значущі якості особистості, яка забезпечує виконання особистих професійних зобов'язань [10].

А. Маркова розрізняє такі види професійної компетентності: спеціальна компетентність – володіння професійною діяльністю на досить високому рівні, здатність проектувати свій подальший професійний розвиток; соціальна компетентність – володіння спільною професійною діяльністю, співпрацею, а також прийомами професійного спілкування, соціальна відповідальність за результати своєї професійної праці; особистісна компетентність – володіння прийомами особистісного самовираження й саморозвитку, засобами протистояння професійним деформаціям особистості; індивідуальна компетентність – володіння прийомами самореалізації і розвитку індивідуальності в рамках професії, готовність до професійного зростання, здатність до індивідуального самозбереження, неохильність до професійного старіння.

Названі види компетентності, на думку автора, означають зрілість людини у професійній діяльності, у професійному спілкуванні, у становленні особистості професіонала, його індивідуальності [6].

Важливим складником професійної компетентності є комунікативна компетентність, яка, як підкреслюють О. Бодальов, Н. Завіниченко, В. Кан-Калик, Р. Немов, М. Ночевник, І. Писаревський, М. Саламарчук та інші, в кожному виді діяльності має свою специфіку [2; 5; 6; 10; 11].

Плідна спроба описати зміст комунікативної компетентності зроблена Р. Немовим, який розглядає її як «соціально-психологічне поняття, яке означає сукупність знань, умінь та навичок спілкування з людьми» [7, с. 222].

Комунікативна компетентність, на думку Ю. Ємельянова, – це моральна категорія, що регулює всю систему ставлення людини до природного й соціального світу, а також до самого себе як синтезу цих двох світів і вимагає від особистості усвідомлення власних потреб та ціннісних орієнтацій, перцептивних умінь, готовності сприймати нове в зовнішньому середовищі, своїх можливостей у розумінні норм і цінностей інших соціальних груп та культур, своїх почуттів і психічних станів у зв'язку з дією зовнішніх факторів тощо [2].

Н. Завіниченко під комунікативною компетентністю розуміє засновану на знаннях та чуттєвому досвіді спроможність індивіда орієнтуватися в ситуаціях професійного спілкування, розуміти мотиви та стратегії поведінки, фрустрації свої власні та партнерів по спілкуванню, рівень освоєння ним технології та психотехніки спілкування [3].

На думку І. Писаревського, комунікативна компетентність складається зі здатностей особистості здійснювати соціально-психологічний прогноз комунікативної ситуації майбутньої взаємодії, адаптуватися до соціально-психологічної атмосфери комунікативної діяльності та здійснювати соціально-психологічне управління комунікативною взаємодією [9].

Таке різноманіття і різноплановість трактування поняття «комунікативна компетентність» зумовлене різними науковими підходами дослідників до визначення даної дефініції.

Теоретичний аналіз дозволяє стверджувати, що комунікативна компетентність – це складний феномен, який має власну структуру. До основних структурних елементів комунікативної компетентності переважає більшість дослідників відносять такі: емоційний, мотиваційний, когнітивний та поведінковий компоненти.

Спілкування з іншою людиною, оцінка її справ, відгук на її звернення суттєво впливає на вироблення в особистості стійких форм емоційних відповідей [2]. Інтерес до іншої людини та готовність вступати з нею в міжособистісні стосунки, високий рівень ідентифікації з виконуваними професійними й соціальними ролями, позитивна Я-концепція характеризують емоційний компонент. З цього приводу М. Ночевник зазначає, що «...форми міжособистісного спілкування більшою мірою залежать від почуттів, які людина відчуває до своїх рідних, товаришів по роботі, незнайомих людей. На основі цих почуттів вона виробляє стратегію поведінки і спілкування, яка може відповідати або не відповідати інтересам особистості, допомагати або заважати досягненню поставлених цілей» [8, с. 21].

Результати пізнання емоційного стану іншої людини особистістю і характер її власного емоційного відгуку на ці стани великою мірою залежать від мотивів, які є провідними для особистості під час її спілкування з іншими людьми, і не меншою мірою залежать від стійкості цих мотивів.

До когнітивного компоненту відносять знання про спілкування, його структуру,

форми, види, функції, засоби спілкування (вербальні й невербальні), особливості професійного спілкування; знання про стилі спілкування, творче мислення.

Поведінковий компонент комунікативної компетентності передбачає сформованість відповідно до трьох взаємозв'язаних аспектів (комунікативний, інтерактивний, перцептивний) структури спілкування комунікативних умінь, які дають змогу успішно встановлювати контакт з іншою людиною та адекватно пізнавати її внутрішні стани й керувати ситуацією взаємодії з нею.

У результаті теоретичного осмислення проблеми з'ясовано, що формування комунікативної компетентності у студентів детермінується продуктивною комунікативною поведінкою викладача, яка набуває ролі професійно значущої. Умовою ефективного формування комунікативної компетентності студентів є створення діалогового режиму на заняттях, який передбачає обмін почуттями, власними думками чи позиціями, життєвим досвідом з приводу того чи іншого теоретичного питання комунікативної компетентності, що дає змогу кожному партнерові самовивразитись у спілкуванні. На формування комунікативної компетентності студентів ефективний вплив здійснює навчальний тренінг як форма спеціально організованого навчання для самовдосконалення особистості, в ході якого розв'язуються такі завдання: оволодіння соціально-психологічними знаннями; розвиток здатності пізнання себе та інших людей; підвищення уявлень про власну значущість, цінності, формування позитивної Я-концепції.

Отже, теоретичний аналіз дозволяє стверджувати, що комунікативна компетентність характеризується наявністю знань, чуттєвого та практичного досвіду індивіда, які допомагають йому орієнтуватися у ситуаціях професійного спілкування, розуміти стратегії та мотиви поведінки свого співрозмовника та свої власні.

Література

1. **Бодалев А. А.** Личность и общение: избранные труды / А. А. Бодалев. – [изд. 2-е, перераб.]. – М.: Международная педагогическая академия, 1995. – 328 с.
2. **Емельянов Ю. Н.** Обучение паритетному диалогу: [учебное пособие] / Ю. Н. Емельянов. – Л.: Изд-во ЛГУ, 191. – 106 с.
3. **Завіниченко Н. Б.** Особливості розвитку комунікативної компетентності майбутнього практичного психолога системи освіти: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Н. Б. Завіниченко. – К., 2003. – 20 с.
4. **Коджаспирова Г. М.** Словарь по педагогике / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – М.: ИКЦ «МарТ», 2005. – 448 с.
5. **Краевский В. В.** Основы обучения. Дидактика и методика / В. В. Краевский, А. В. Хуторской. – М.: Академия, 2007. – 352 с.
6. **Маркова А. К.** Психология труда учителя / А. К. Маркова. – М.: Просвещение, 1993. – 192 с.
7. **Немов Р. С.** Психология. Словарь-справочник / Р. С. Немов. – М.: Изд-во Владос-Пресс, 2003. – 304 с.
8. **Ночевник М. Н.** Человеческое общение / М. Н. Ночевник. – М.: Политиздат, 1988. – 128 с.
9. **Писаревський І. М.** Професійно-комунікативна компетентність (в туризмі): [підручник] / І. М. Писаревський, С. А. Александрова. – Харків: ХНАМГ, 2010. – 230 с.
10. **Самарук Н. П.** Формування професійної компетентності майбутніх економістів / Н. П. Самарук // Електронне наукове фахове видання. – 2011. – № 2. – С. 98.
11. **Татур Ю. Г.** Компетентностный подход в описании результатов и проэктировании стандартов высшего профессионального образования / Ю. Г. Татур. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – С. 67.

РОЗДІЛ 4

ІНТЕГРАЦІЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ ЧИННИКІВ В ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ

УДК 364-787.4:622-057.86

Зінаїда Бакум, Світлана Хоцькіна

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЧИННИКИ АДАПТАЦІЇ ВИПУСКНИКІВ ГІРНИЧИХ ФАКУЛЬТЕТІВ В УМОВАХ СУЧАСНОГО ПІДПРИЄМСТВА

Бакум З. П., Хоцькіна С. М. Психолого-педагогічні чинники адаптації випускників гірничих факультетів в умовах сучасного підприємства.

На основі зростання статусу адаптаційних процесів майбутніх фахівців до виробничої діяльності авторами статті обґрунтовано значущість формування психолого-педагогічних чинників адаптації випускників гірничих факультетів в умовах сучасного підприємства.

Ключові слова: адаптація, майбутні гірничі інженери, діяльність гірничих інженерів, трудові навички.

Бакум З. П., Хоцькіна С. Н. Психолого-педагогические аспекты адаптации выпускников горных факультетов в условиях современного предприятия.

На основе возрастания статуса адаптационных процессов будущих специалистов производственной деятельности авторами статьи обоснована значимость формирования психолого-педагогических факторов адаптации выпускников горных факультетов в условиях современного предприятия.

Ключевые слова: адаптация, будущие горные инженеры, деятельность горных инженеров, трудовые навыки.

Bakum Z. P., Khotkina S. M. Psychological and pedagogical aspects of adaptation of mining faculties graduates in the context of a modern enterprise.

Basing on the increasing status of adaptation processes for future industrial specialists the authors substantiate the importance to form psychological and pedagogical factors of adaptation of mining faculties graduates in the context of a modern enterprise.

Key words: adaptation, future mining engineers, mining engineers` activity, labour skills.

Період адаптації молодих фахівців вирізняється особливою складністю, оскільки пов'язаний із суттєвою зміною мети, характеру, умов діяльності, соціального оточення, статусу і ролей. Адаптивні здібності особистості, уявлення про професію, ціннісні орієнтації, конкретні життєві плани випускника, їх відповідність реальним умовам на підприємстві визначають подальше становлення гірничого інженера.

Відтак найважливішою характеристикою діяльності випускника вищого навчального закладу, на думку багатьох науковців, є його адаптація до виробничої діяльності (О. Алексєєв, В. Морґун, В. Семиченко, М. Шкодин та ін.).

Спеціалізація й розподіл інженерної праці, поглиблення диференціації інженерів на дослідників, конструкторів, технологів висуває проблему самореалізації у структурі інженерної діяльності як необхідної умови розвитку професійних здібностей та нахилів. Саме в цьому вбачаємо взаємозумовленість поняття «адаптація» як комплексу складників цілісної структурної професійно-виробничої організації діяльності гірничих інженерів.

Метою статті є визначення комплексу психолого-педагогічних чинників адаптації випускників гірничих факультетів в умовах сучасного підприємства.

Процедура адаптації охоплює три логічні взаємозумовлені блоки: уведення співробітника до корпоративної культури, адаптація до службових обов'язків та моніторинг ефективності адаптаційного процесу.

Етап 1. Ознайомлення з корпоративною культурою.

На цьому етапі молодого фахівця знайомлять із підприємством. Уходження в колектив починається з опанування внутрішнього трудового розпорядку, функціональних норм, колективної комунікації тощо.

Етап 2. Вступ до спеціальності.

Співробітник під керівництвом наставника розпочинає виконання конкретних практичних завдань.

Етап 3. Моніторинг ефективності адаптації.

За підсумками випробувального терміну відділ розвитку персоналу отримує документи (таблиці, в яких зазначено всі адаптаційні процедури співробітника та час їх виконання; звіт (у контексті результатів співбесіди). У результаті оцінювання діяльності відділу розвитку персоналу надається відгук про мікроклімат колективу [3, с. 34].

Як переконують сучасні дослідження (Т. Медведовська, Т. Шаргун), постає актуальним не тільки розуміння творчої інженерної діяльності, а й готовності фахівців до прийняття нестандартних рішень, що вимагає відповідного залучення виробничо-професійної бази знань за потреби творчої реалізації в гірничій галузі. Відтак апелюємо до визначення особливостей навчання гірничих інженерів – самокерованості, досвідченості, готовності до співпраці, зорієнтованості на проблемне навчання (рис. 1). Логічна єдність та взаємозв'язок компонентів сприяє реалізації провідного завдання адаптації – організації навчального процесу з гірничими інженерами, за якого постають співавторами.



Рис. 1 Компоненти адаптації гірничих інженерів

У контексті вищезокресленого є актуальним науковий доробок Карла Роджерса з визначення психологічних особливостей ініціаторів процесу взаємодії:

- природний науковий потенціал особистості;
- досягнення ефективності навчання за умови актуальності предмета дослідження;
- зміни в самоорганізації й сприйнятті – результат навчально-пізнавальної діяльності;
- самокритика та само оцінювання – пріоритет творчості, самовпевненості [4].

Значущим чинником результативності адаптації постають характеристики наявних процедурних та специфічних типів знань гірничих інженерів. Початковий етап природного навчання – отримання конкретного досвіду на матеріалі рефлексивного спостереження. Узагальнивши й інтегрувавши систему наявних знань,

фахівець розуміє абстрактні поняття. Здобуті знання – гіпотези – перевіряються під час розв’язання експериментальної частини виробничої ситуації – змодельованої чи реальної. Тому процес навчання за умов адаптації є циклічним, оскільки триває до сформованості певної навички.

Трудові навички формуються у процесі виконання виробничих вправ – цілеспрямованого систематичного повторення діяльності задля підвищення якості (із фізіологічної позиції виробничі вправа є дієвим засобом розвитку резервів організму, методом удосконалення діяльності). Відтак постає значущим розкриття поетапності формування трудових навичок адаптаційного процесу.

Попередній етап – усвідомлення навичок, чітке розуміння мети.

Аналітичний етап – оволодіння окремими елементами дій, чітке розуміння послідовності виконання за інтенсивної концентрації довільної уваги.

Синтетичний етап – формування цілісної системи трудових рухів, дій, автоматизація навичок, послаблення довільної уваги.

Етап закріплення та високої автоматизації дій – точне, економне, стабільне виконання складних усвідомлених дій.

Відповідно, ситуаційний контакт матиме певну логічну структуру (рис. 2).

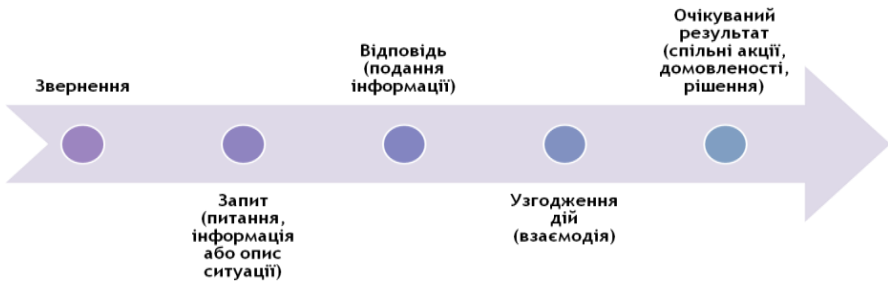


Рис. 2 Елементи ситуаційного контакту

Отже, процес формування трудових навичок гірничого інженера охоплюватиме чотири складники (рис. 3):

- 1) утворення рухових структур, що об’єднують певні трудові навички;
- 2) виявлення сигналів, які мають пряме відношення до виконуваних дій, що приводить до формування сенсорно-моторної структури навичок;
- 3) формування навичок – зміна співвіднесення між рівнями регуляції (на перших етапах навчання рухові дії регулюються процесами мислення та мовою);
- 4) засвоєння ритму виконуваних дій, що сприяє тривалому виконанню роботи без утоми.



Рис. 3 Процес формування трудових навичок

Результативність засвоєного перевіряється під час розв'язання та аналізу низки виробничих ситуацій, що передбачає створення нових практичних умов впровадження вже набутих знань.

Оскільки визначальним чинником будь-якої діяльності є фахівець із конкретними потребами та можливостями, рівнем соціальної й інтелектуальної свідомості, ціннісними орієнтирами, проблему мотивації варто розглядати крізь призму спеціаліста з його вимогами, психологією й філософією життя [2]. Тобто, початковим пунктом управління за допомогою мотивації є мотиви гірничих інженерів. Відтак зміст мотивації випускників гірничих факультетів в умовах сучасного підприємства має охоплювати три ключових поняття: зусилля, організаційні завдання й індивідуальні потреби (рис. 4).



Рис. 4 Формула мотивації адаптаційного процесу гірничого інженера

У процесі мотивації відбувається досягнення організаційної мети в сукупності з задоволенням індивідуальних потреб. Тому задля досягнення окресленої мети мають виявитися енергійні зусилля, для цього варто забезпечити *реалізацію потреб*.

Такий механізм мотивації (основою якого є потреби) сприяє:

- формуванню потреби фахівця, спонуканню до пошукової діяльності (усвідомлення потреби, унаслідок чого – переживання, бажання, що породжують стан напруження й намагання відновити рівновагу, сприяють виникненню бажання пошуку шляхів і засобів задоволення потреби); на цій стадії з'являється абстрактна мета;

- пошуку зовнішньої та внутрішньої активності (*зовнішня* пошукова активність здійснюється в маловідомій ситуації під час пошуку реального об'єкта задоволення потреби; *внутрішня* – пов'язана з уявним оцінюванням конкретних предметів);

- вибору конкретної мети та формуванню намірів [2].

У процесі виробничої діяльності формується система мотивів, з яких одні є домінуючими, інші – підпорядкованими. Тому від рівня мотивації залежить ставлення до об'єктивних чинників діяльності. Зауважимо, що перспективна мотивація є джерелом активного творчого ставлення до діяльності, близька – характеризується відсутністю перспективи.

Відповідно до різних потреб (матеріальних та духовних), які покладено в основу мотивів, окреслюють групи мотивів. Зауважимо, що соціальна природа суб'єкта відображається на мотивації та потребах майбутнього гірничого інженера (рис. 5).



Рис. 5 Ієрархія мотивів гірничого інженера

Важливим постає вміння розуміти мотиви діяльності та вміння ставити завдання, які розкривали б перспективу за доступного донесення важливості та значущості досягнення мети.

Молодому спеціалісту притаманна ієрархія мотивів – від найбільш загальних, що характеризують спрямованість діяльності (концепція життя, система цінностей), – до ситуативних, пов'язаних із задоволенням певних потреб за конкретної ситуації.

Найвищим рівнем потреб (за фізіологічними) є задоволення потреб у спілкуванні, повазі, незалежності тощо. Зауважимо, що соціальна природа будь-якої особистості відображається в мотивації на рівні потреб. Тому в професійній царині діяльності *гірничого інженера* значущими постають соціальні потреби спілкування; належного соціального становища; визнання іншими; самоствердження; самореалізації тощо.

Так, ще з давніх-давен робилися спроби пояснити поведінку людей, розкрити причини цілеспрямованої діяльності. З різних позицій розкривалися мотиваційні аспекти: активізація, стимулювання, управління, реалізація цілеспрямованої поведінки фахівця [2]. Не випадково значущим постає комплекс потреб суб'єкта, інтересів і взаємопов'язаних бажань, установок та ціннісних орієнтацій. Потреби та їх похідні (бажання, інтереси тощо) є суттєвими чинниками, які визначають лінію індивідуальної поведінки фахівця.

Отже, відповідність певних якостей гірничого інженера передовсім особливостям професійної діяльності є пріоритетною умовою адаптованості особистості. Зокрема, професійної адаптації, що характеризується не лише пристосуванням, а входженням до активної фахової діяльності. Для молодого фахівця гірничої галузі це – засвоєння професійних і соціальних функцій, активне включення в життя трудового колективу, що є показником певного рівня розвитку соціальної активності. Саме на цих аспектах акцентуватимемо увагу в подальших наукових розвідках.

Література

1. Абрамчук О. Процес виховання студентів університету в позаурочний час / О. Абрамчук, О. Федун // Молодь і ринок. – 2009. – № 9. – С. 32–36. **2. Крягжде С. П.** Психологія формування професійних інтересів / Крягжде С. П. – Вільнюс : Мокслас, 2001. – 195 с. **3. Машбиц Е. И.** Психолого-педагогические проблемы компьютеризации обучения / Машбиц Е. И. – М. : Педагогика, 1988. – 192 с. **4. Studies on higher education institutional approaches to teacher education within higher education in Europe : Current models and new developments.** – Bucharest, 2003. – 155 p.

УДК 378.015.31:[37.011.3051:78]+784.1

Елеонора Кокарева

ДИДАКТИЧНІ УМОВИ ТВОРЧОГО САМОРОЗВИТКУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ (НА ПРИКЛАДІ ВИВЧЕННЯ ДИСЦИПЛІНИ «ХОРОВЕ ДИРИГУВАННЯ»)

Кокарева Е. О. Дидактичні умови творчого саморозвитку майбутніх учителів музики (на прикладі вивчення дисципліни «Хорове диригування»).

У статті виокремлено евристичне навчання як засіб творчого саморозвитку майбутніх учителів. На цій основі обґрунтовуються дидактичні умови творчого

саморозвитку студентів музичних факультетів на прикладі однієї з профільних дисциплін – хорового диригування.

Ключові слова: дидактичні умови творчого саморозвитку, хорове диригування, майбутній учитель музики.

Кокарева Э. А. Дидактичные условия творческого саморазвития будущих учителей музыки (на примере изучения дисциплины «Хоровое дирижирование»).

В статье выделено эвристическое обучение как средство творческого саморазвития будущих учителей. На этой основе обосновываются дидактические условия творческого саморазвития студентов музыкальных факультетов на примере одной из профильных дисциплин – хорового дирижирования.

Ключевые слова: дидактические условия творческого саморазвития, хоровое дирижирование, будущий учитель музыки.

Kokareva E. O. Didactic conditions for creative self-development of future music teachers (on the example of studying the subject “Choral Conducting”).

The author highlights heuristic learning as a means of creative self-development of future teachers. The author also substantiates the didactic conditions for creative self-development of students studying at musical faculties on the example of one of the core subjects – choral conducting.

Key words: didactic conditions of creative self-development, choral conducting, future music teacher.

Основне завдання сучасного суспільства полягає у формуванні активної особистості, здатної творчо розв'язувати складні професійні питання, постійно саморозвиватись і максимально реалізувати свій внутрішній потенціал. Тому однією із актуальних проблем навчального процесу в сучасній вищій школі залишається проблема саморозвитку студентів.

Особливо важливого значення зазначене питання набуває в підготовці майбутніх учителів, що самі будуть навчати та виховувати. І від того, наскільки студент готовий до саморозвитку, до творчості, самостійності та незалежності, буде в подальшому залежати й розвиток його учнів. Ми вважаємо, що вирішення окресленого питання можливе на основі виділення та реалізації у навчальному процесі дидактичних умов творчого саморозвитку майбутніх учителів музики.

На основі проаналізованих наукових джерел нами з'ясовано, що дидактичний потенціал евристичного навчання щодо творчого саморозвитку студентів взагалі і майбутніх учителів музики зокрема висвітлено фрагментарно й потребує подальшої розробки. Не вистачає сучасних наукових робіт, які висвітлювали б зазначене питання, окреслювали конкретні дидактичні умови творчого саморозвитку майбутніх учителів музики, потребують розробки й уточнення евристичні методи, прийоми для творчого саморозвитку студентів музичних спеціальностей з урахуванням специфіки дисципліни «Хорове диригування» як однієї з спеціалізацій.

Мета статті – обґрунтування дидактичних умов творчого саморозвитку студентів музично-педагогічних факультетів.

Аналіз науково-педагогічних джерел з питань творчого розвитку та саморозвитку (Д. Богоявленська, В. Давидов, Я. Пономарьов, С. Рубінштейн, Л. Савченко, О. Савченко та ін.), евристичного навчання (В. Андреев, Ю. Кулюткін, В. Лозова, О. Лук, О. Матюшкін, В. Моляко, Д. Пойа, В. Пушкін, А. Хуторський та ін.) та методичної літератури з хорового диригування (Л. Андреева, Л. Безбородова,

В. Живов, С. Казачков, В. Соколов, П. Чесноков та ін.) дав змогу виокремити евристичне навчання як засіб творчого саморозвитку майбутніх учителів.

Спіраючись на позицію Р. Науризбаєвої [4, с. 118], до дидактичних умов ми відносимо ті, які свідомо створюються в навчальному процесі і які повинні забезпечити його ефективний розвиток та протікання. Стосовно творчої діяльності вважається неправомірним зводити дидактичні умови лише до обставин, до сукупності об'єктів, адже творчий саморозвиток є процесом, який поєднує суб'єктивне та об'єктивне, можливості та прагнення. Тому умова – це не тільки те, що впливає на розвиток, але й те, без чого не може здійснюватися розвиток як такий, що слугує передумовою, основою його виникнення. Чим краще створено умови, тим вищою стає творча діяльність студентів.

Ми вважаємо доцільним упровадження на заняттях з хорового диригування евристичного навчання задля творчого саморозвитку студентів, що передбачає нові підходи до організації їх підготовки – навчання на суб'єкт-суб'єктній основі, індивідуалізацію навчальних дій тощо. На цій основі ми виокремили такі дидактичні умови творчого саморозвитку майбутніх учителів музики.

1. *Підготовка викладачів до впровадження евристичного навчання на заняттях з хорового диригування.*

У процесі діяльності викладача вищої школи виникають різноманітні проблемні ситуації, вирішення яких потребує творчого підходу. Професіоналізм викладача передбачає вміння широко й різноманітно застосовувати теоретичні, дослідні знання у практичній діяльності, інтерес до новинок спеціальної, методичної та загальнопедагогічної літератури.

Завдання з названої підготовки викладачів доцільно вирішувати в науково-теоретичному та методичному аспектах. Допомогою при підготовці викладачів є їх озброєння теоретичною та методичною базою щодо застосування евристичних методів, прийомів, засобів на заняттях з хорового диригування.

Методична підготовка здійснюється у формах бесід із викладачами з питань реалізації інноваційних форм та методів роботи, зокрема евристичних, проведення методичних семінарів із зазначеної проблеми, надання порад, вивчення авторських програм евристичного забезпечення навчальних дисциплін та системи пам'яток для викладачів щодо використання евристичних методів та евристичних завдань у професійній діяльності [3].

2. *Створення творчого навчального середовища.*

Творче навчальне середовище повинно не лише надавати можливість кожному студенту на кожному навчальному етапі розвинути вихідний творчий потенціал, але і стимулювати потребу в подальшому самопізнанні, творчому саморозвитку, сформуванню в нього об'єктивну самооцінку. Основними вимогами до творчого навчального середовища є високий ступінь невизначеності і проблемності, безперервність та спадкоємність, залучення студента до активної навчальної діяльності.

Творчого саморозвитку неможливо «навчити», – можна лише забезпечити організацію такого навчального середовища, яке б, ґрунтуючись на широкому використанні відповідних дидактичних технологій, максимально сприяло саморозвитку студентів.

Змістово-процесуальним забезпеченням організації творчого навчального середовища в нашому дослідженні ми вважаємо евристичне навчання. На заняттях з хорового диригування ми пропонуємо застосовувати евристичні методи, прийоми та засоби. У цьому контексті показовим є метод проєктів – сукупність прийомів, дій

студентів у певній послідовності для досягнення поставленої мети [1, с. 26]. Залучення майбутніх учителів музики до проектної діяльності вчить їх самостійно отримувати необхідну інформацію, факти, вміти аналізувати, систематизувати матеріал, висувати гіпотези, робити висновки.

Організація проектної діяльності завжди орієнтована на самостійну роботу студентів та її результативність. Результати на заняттях з хорового диригування мають бути певним чином оформлені, наприклад:

- анотація на хоровий твір;
- відеофільм (відеоколаж) з найяскравіших виступів хорового колективу;
- альбом з фотографіями видатних диригентів, хорових колективів, їх виступів;
- комп'ютерна газета з зазначеної тематики (може включати у себе інформацію про життя та творчість хорових композиторів, диригентів, хорові колективи, хорові ноти тощо);
- доповідь (наприклад, творчість видатних диригентів, важливість техніки диригування, творчі плани хорових колективів тощо);
- «музичний колаж» з уривків хорових творів композитора, який би віддзеркалював як образний світ, настрої твору, так і особливості стилю та внутрішнього світу його автора тощо;
- створення власних репертуарних творчих планів колективу (дитячого, аматорського, навчального, професійного), як підготовка до майбутньої професійної діяльності.

Ефективним методом для нашого дослідження є використання на заняттях з хорового диригування евристичної бесіди. Цей метод визначають як дієвий для виникнення позитивної мотивації до евристичної діяльності студентів тому, що він є менш складним у використанні порівняно з іншими евристичними методами; процес контролює викладач, тому відпадає можливий страх студентів при зіткненні з невивіреними для себе видами діяльності тощо.

Евристична бесіда є системою взаємопов'язаних запитань, кожне з яких служить кроком на шляху до розв'язання проблеми, коли студенти не тільки відтворюють отримані знання, а й здійснюють пошук. Уважаємо, що завдяки впровадженню нами цього методу студенти матимуть можливість спостерігати за процесом розв'язання проблеми, проникаючи вглиб неї, прослідковувати та осмислювати необхідні етапи її розв'язання та виявляти загальні методи вирішення завдань, які перенеситимуть в інші евристичні бесіди, а згодом будуть розв'язувати творчі завдання більш самостійно у процесі використання евристичних методів навчання.

Евристичне навчання має глибокі діалогічні основи, оскільки створення студентами власних освітніх продуктів, їх творча самореалізація, саморозвиток можливі лише в діалозі із зовнішнім освітнім середовищем, тому використання евристичного діалогу на заняттях допоможе формувати евристичні якості студента, впливатиме на ефективність навчального процесу. За допомогою методу евристичного діалогу майбутні вчителі вчать ставити запитання, що передбачає розвиток у них логічного й образного мислення, активність на заняттях, бажання і здатність здобувати інформацію. Зазначена вище діяльність важлива й тим, що сприяє значному розширенню освітнього кругозору майбутнього вчителя, що є необхідним для його професійного становлення.

Необхідно зазначити, що важливими допоміжними засобами в розв'язанні евристичних задач, що сприятимуть творчому саморозвитку, ми вважаємо використання системи евристик В. Андреева та навідних запитань Д. Пойа.

Застосування цих засобів – так званих стандартизованих завдань та запитань, що складені в логічній послідовності для більш ефективного та швидкого розв’язання задач, виникаючих проблем – сприяє інтересу студентів, позитивному ставленню до них, полегшуючи роботу майбутніх учителів, тому що мають шляхи вирішення питання, її докладні етапи й розвивають мислення студентів, впливають на їх розвиток та в майбутньому – саморозвиток.

Педагогічна практика свідчить, що багато видатних педагогів, педагогів-новаторів використовували у своїй діяльності прийом віри в сили особистості, прагнули викликати почуття радощів та забезпечити успіх у навчанні. Ситуація успіху – це суб’єктивний психічний стан задоволення наслідком фізичної або моральної напруги виконавця справи, творця явища [5, с. 198]. Ситуація успіху досягається тоді, коли студент сам визначає цей результат як успіх. Завдання педагога – допомогти студентові зростати «в успіху», дати можливість відчуття радості від подолання труднощів та зрозуміти, що для цього необхідно докласти сил – успіх буде еквівалентним витраченим зусиллям. Майбутні вчителі, які у процесі навчання стикалися із ситуаціями успіху, пережили відчуття емоційного піднесення, віри у свої сили, самі здатні будуть створити ситуації успіху для учнів під час професійної діяльності.

3. Побудова індивідуальної програми творчого саморозвитку студента.

Для студентів, які закінчують вищий навчальний заклад, одним із головних питань є вибір подальшого життєвого шляху. Багато з них, хоч і навчаються за вже обраним напрямом, все ще не визначилися зі своїм майбутнім працевлаштуванням.

Практика показує, що складання індивідуальної програми творчого саморозвитку сприяє підтриманню найбільш доцільного режиму роботи та активності творчої особистості при формуванні задуму, визначенні шляхів розв’язання завдань, сприяє підвищенню культури мислення тощо.

Для побудови індивідуальної програми творчого саморозвитку для майбутнього вчителя музики на заняттях з хорового диригування важливим моментом є запровадження, поряд із педагогічною оцінкою, системи самооцінки власних досягнень, одним із шляхів якого є складання та ведення *портфоліо*.

Одним із завдань нашої роботи є підвищення мотивації студентів до творчого саморозвитку. Ми прагнемо не лише відобразити кінцевий результат їх саморозвитку, а й показати процес досягнення цих змін. Саме тому ми надаємо перевагу запровадженню й веденню портфоліо як форми самооцінки власних досягнень. Крім того, портфоліо забезпечує зворотній зв’язок із викладачем у процесі творчого саморозвитку майбутніх учителів.

У зарубіжній літературі портфоліо визначається як колекція робіт особистості, що демонструє результати її діяльності, прогрес і досягнення в різних сферах. Г. Восканян зазначає, що мета створення портфоліо – визначення динаміки значущих самоосвітніх результатів у цілому, відслідковування індивідуального прогресу студента в навчальному процесі, демонстрація його здібності до практичного застосування отриманих знань [2, с. 25–26].

Портфоліо дає змогу розв’язувати низку таких поставлених нами завдань:

- розвинути й постійно підтримувати мотивацію, готовність майбутніх учителів до творчого саморозвитку;
- розвинути рефлексивну й самооцінювальну діяльність;
- фіксувати зміни й зростання за певний час;
- забезпечити неперервність творчого саморозвитку.

Для підвищення ефективності занять з хорового диригування, ми вважаємо доцільним розміщувати в портфоліо студентів:

– рефлексивні запитання й письмові відповіді на них після кожного заняття, щоб студент міг прослідкувати власний розвиток (наприклад, «Які завдання ви перед собою ставили, коли диригували цей твір?», «Проаналізуйте – що вийшло, а що ні і чому?», «Що я робив для того, щоб підвищити власний професійний рівень, до чого прагнув (озвучуючи способи дії)», «Який у мене був диригентський рівень на початку заняття?», «Який професійний рівень у мене в кінці заняття, яких знань, умінь, навичок я набув?»);

– анотації на хоріві твори;

– опис результатів заліків, іспитів з аналізом та рекомендаціями для покращення їх у майбутньому;

– аудіо-, відео- та фотоматеріали з власних виступів тощо.

Цілеспрямована робота з портфоліо сприятиме підвищенню професійного диригентського рівня студента, навчить його важливого процесу ставити перед собою цілі, самостійно визначати засоби та досягати їх. У портфоліо можна помістити і слабкі роботи. Системна робота із портфоліо посилює ефективність діяльності з творчого саморозвитку, сприяє здійсненню інформаційного пошуку, мотивує на співвідношення власних домагань та інтересів інших людей, підвищує рівень критичності в самооцінці, дає змогу цілеспрямовано здійснювати моніторинг індивідуальної програми творчого саморозвитку кожного майбутнього вчителя.

Описані дидактичні умови творчого саморозвитку взаємодоповнюють одна одну, перебувають у послідовній взаємозалежності. Їх дотримання передбачає організацію методичних семінарів для викладачів із питань застосування евристичних методів, прийомів на заняттях з хорового диригування; формування мотивації до творчого саморозвитку під час організації евристичного навчання, активізацію пізнавальних процесів, розвиток рефлексії у майбутніх учителів; вироблення у студентів особистісного ставлення до майбутньої професійної діяльності, оволодіння ними системою знань та вмінь щодо фіксації основних освітніх орієнтирів.

Наше дослідження не вичерпує всіх аспектів творчого саморозвитку майбутніх учителів музики на заняттях з хорового диригування. Потребують подальшого вивчення проблеми творчого саморозвитку в інших видах навчальної діяльності, необхідно дослідити умови творчого саморозвитку школярів та методичні аспекти підготовки майбутніх учителів музики до організації евристичного навчання.

Література

1. Бритикова Г. В. Метод проектів як сучасна педагогічна технологія / Г. В. Бритикова, К. К. Медведик, О. Б. Яйцева, О. І. Амброва // Управління школою. – 2008. – № 7. – С. 26–28. **2. Восканян Г. Г.** Портфоліо як форма оцінки результативності самоосвітньої діяльності вчителя / Г. Г. Восканян, Р. Д. Самоздра. – Управління школою. – 2008. – № 1. – С. 25–28. **3. Кокарева Е. О.** Евристичне навчання як засіб творчого саморозвитку майбутніх педагогів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09 / Е. О. Кокарева; Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «Криворізький національний університет». – Кривий Ріг, 2012. – 258 с. **4. Наурызбаева Р. Н.** Педагогическая система эвристического обучения учащихся художественно-творческой деятельности средствами народного искусства : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.01 / Р. Н. Наурызбаева; Казанский государственный университет им. В. И. Ульянова-Ленина. – Казань, 2009. – 543 с. **5. Освітні технології : [навч.-метод. посіб.] / О. М. Пехота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська та ін.; заг. ред. О. М. Пехоти. – К. : А.С.К., 2001. – 256 с.**

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОСВІДОМОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ У ВНЗ I-II РІВНЯ АКРЕДИТАЦІЇ

Колбакова Т. С. Формування професійної самосвідомості майбутніх учителів у процесі фахової підготовки у ВНЗ I-II рівня акредитації.

У статті розглянуті питання формування професійної самосвідомості майбутніх учителів у процесі фахової підготовки у ВНЗ I-II рівня акредитації. Визначено поняття професійної самосвідомості, її складників, розкрито особливості професійно важливих характеристик професійної самосвідомості майбутніх учителів.

Ключові слова: професійна самосвідомість, професійне самовизначення, самореалізація, рефлексія.

Колбакова Т. С. Формирование профессионального самосознания будущих учителей в процессе профессиональной подготовки в ВУЗе I-II уровня аккредитации.

В статье рассмотрены вопросы формирования профессионального самосознания будущих учителей в процессе профессиональной подготовки в ВУЗе I-II уровня аккредитации. Определено понятие профессионального самосознания, его составляющих, раскрыты особенности профессионально важных характеристик профессионального самосознания будущих учителей.

Ключевые слова: профессиональное самосознание, профессиональное самоопределение, самореализация, рефлексия.

Kolbakova T. S. Forming of professional consciousness of future teachers in the process of professional training at higher schools of the first¹ and the second accreditation levels.

The article discusses issues concerning developing professional consciousness of future teachers in the process of their professional training at universities of the first and the second accreditation levels. The author describes the idea of professional consciousness and its components. She also defines features of professionally important characteristics of professional consciousness of future teachers.

Key words: professional consciousness, professional self-determination, self-realization, reflection.

Суспільно-економічне реформування суспільства передбачає підвищення рівня самосвідомості, зокрема й у професійній діяльності, як головному напрямку становлення людської особистості. На сучасному етапі до людини як до суб'єкта професійної діяльності висуваються більш суворі вимоги. Тому велика увага приділяється формуванню професійної самосвідомості, походження та розвиток якої нерозривно пов'язані з рівнем професійної підготовки. Адже професійна самосвідомість становить складне особистісне утворення, яке формується під впливом професійного середовища й активної участі суб'єкта у професійній діяльності, є невід'ємним складником професійної свідомості і відтворює певний рівень її зрілості.

Результати досліджень та досвід роботи вищої школи підтверджують, що фундаментальну основу становлення особистості майбутнього вчителя складає його професійна самосвідомість. Теоретичною основою роботи стали дослідження як

вітчизняних авторів – С. Батракової, І. Вачкова, О. Гури, А. Деркача, А. Маркової, М. Машенко, О. Москаленко, В. Толочка, Л. Шнейдер, Н. Чепелевої.

У цих працях розглядаються такі питання: структура самосвідомості, динаміка її розвитку, соціально-перцептивні аспекти самосвідомості, пов'язані з особливостями формування самооцінки, із самоусвідомленням власної особистості.

Водночас у загальному огляді наукових джерел про професійне навчання майбутнього педагога не виявлено праць, присвячених формуванню професійної самосвідомості майбутніх учителів. Вивчення публікацій з проблеми формування професійної самосвідомості майбутніх учителів, спостереження, аналіз, результати анкетування і проведення досліджень дозволяють стверджувати, що одним із найбільш суттєвих недоліків у підготовці майбутнього вчителя є несформованість професійної самосвідомості. Студенти випускних курсів, молоді вчителі, маючи глибокі теоретичні знання, не вміють використати їх на практиці, відчуваючи тривожність і невпевненість у власних силах [3].

Мета статті – теоретично обґрунтувати і визначити зміст формування професійної самосвідомості майбутніх учителів у процесі фахової підготовки.

Завдання дослідження:

– на основі теоретичного аналізу літератури визначити зміст, складники професійної самосвідомості майбутніх учителів;

– дослідити стан формування професійної самосвідомості майбутніх учителів у процесі фахової підготовки;

– охарактеризувати навчальний заклад як об'єкт і базу дослідження;

– розробити тренінгову програму «Формування професійної самосвідомості майбутніх учителів у процесі навчання у ВНЗ I–II рівня акредитації».

Об'єкт дослідження – професійна самосвідомість майбутніх учителів у процесі фахової підготовки у ВНЗ I–II рівня акредитації.

Предмет дослідження – зміст, форми і методи формування професійної самосвідомості майбутніх учителів у процесі фахової підготовки.

Розвиток професійної самосвідомості студентів є одним із важливих шляхів підвищення ефективності професійної підготовки майбутніх учителів, оскільки формування цього особистісно-професійного феномену відкриває широкі перспективи для становлення особистості як суб'єкта професійного зростання, здатного успішно регулювати свою поведінку і діяльність в обраній трудовій галузі, а також відчувати відповідальність за її результати [1].

У нашому дослідженні самосвідомість розглядається як усвідомлення себе, свого «Я», як суб'єкта діяльності. У структурі самосвідомості, за І. Чесноковою, знаходяться три взаємодіючих компоненти – це самопізнання, самоставлення і саморегуляція [5]. До видів самосвідомості можна віднести: усвідомлення близької і далекої мети, мотивів свого «Я» («Я як діючий суб'єкт»), усвідомлення своїх реальних і бажаних якостей («Реальне Я» і «Ідеальне Я»), пізнавальні уявлення про себе («Я як спостерігає мій об'єкт»), емоційне, чуттєве уявлення про себе, а також професійна самосвідомість особистості.

Найважливішою умовою, яка дозволяє людині стати суб'єктом саморозвитку, є досягнення певного рівня особистісної і професійної самосвідомості. Усвідомлення людиною себе як суб'єкта професійної діяльності відіграє значну роль у регулюванні як професійної праці, так і професійного розвитку суб'єкта загалом [4].

У статті подаємо окремий фрагмент експериментального дослідження і спробуємо в першому наближенні оцінити рівень сформованості професійної самосвідомості майбутніх учителів у процесі фахової підготовки.

Задля досягнення поставленої мети використовувався комплекс взаємодоповнювальних методів і методик дослідження. До складу психодіагностувального апарату дослідження увійшли: методика самоставлення с. Пантілеєва, В. Століна, методика «Хто я?» (М. Кун, Т. Макпартленд, модифікація Т. Румянцевой), методика діагностування рівня суб'єктивного контролю Дж. Роттера (адаптація Є. Бажина, С. Голинкіної, А. Еткінда).

Емпіричні дані дослідження було отримано на базі Нікопольського педагогічного училища ДВНЗ «Криворізький національний університет». Контингент досліджуваних склали дві вікові групи (студенти перших курсів та студенти четвертих курсів (90 осіб). Завдання дослідження полягало в тому, щоб вивчити особливості професійної самосвідомості майбутніх учителів у процесі їх навчання у ВНЗ, простежити закономірності формування в залежності від професійних установок на педагогічну діяльність, рівня самопізнання самооцінки професійно значущих якостей, саморегуляції під час розв'язання конкретних педагогічних задач, визначення рівня сформованості відповідно мотивів професійного самовдосконалення.

Одним із методів отримання інформації була бесіда. У результаті проведеної бесіди було з'ясовано, що майже половина студентів першого курсу на питання «Назвіть спеціальність Вашої майбутньої професії з урахуванням спеціалізації. Укажіть, що для Вас є першочерговим, отримання професії «Вчитель початкових класів» чи спеціалізація?», за результатами опитування повністю і правильно назвали свою спеціальність зі спеціалізацією лише 53 % студентів, для 27 % важливим є отримання професії вчителя початкових класів, для 35 % – спеціалізації «Учитель інформатики у початкових класах», для 29 % – спеціалізації «Вчитель англійської мови в початкових класах», і лише для 9 % студентів I курсу немає ніякого значення майбутня професія і спеціалізація. На запитання «Чи знаєте Ви, які вимоги висуває вказана професія до людини?» лише 53 % студентів I курсу можуть назвати необхідні знання, уміння, навички, 17 % необхідні спеціальні якості особистості. Що стосується загальних якостей особистості, то студенти I курсу вважають їх абсолютно не потрібними. Студенти IV курсу вже можуть назвати необхідні для майбутнього професіонала знання, вміння та навички. На запитання «Причини вашого вступу до педагогічного училища?» були отримані відповіді, за результатами яких можна зробити висновок, що при вступі половина студентів I курсу і IV курсу керувались власними вподобаннями (50 % та 60 %), значна частина обрала даний ВНЗ за порадою батьків. Можливість продовжити навчання у ВНЗ приваблює лише 15 % першокурсників та 30 % студентів IV курсу. На питання «На що Ви орієнтувались під час вибору професії» більшість студентів на перше місце поставили зарплату (50 % студентів I курсу, 25 % студентів IV курсу). Очевидно, що соціальні оцінки значущості для суспільства обраної професії у студентів відсутні, але робота сама по собі цікава для значної кількості студентів. На запитання «Чи плануєте працювати за даною професією?» лише 53 % студентів відповіді ствердно, серед студентів IV курсу позитивну відповідь дали 89 %, що може бути показником достатньо високого рівня професійної самосвідомості. Отже, можна говорити про низький рівень знань у студентів I курсу про майбутню професію. Якщо відповіді на питання, пов'язані з вибором професії, суттєво не відрізняються у студентів I та IV курсу, то знання про вимоги майбутньої професії у студентів IV курсу значно вищі. У студентів I курсу є лише початкові уявлення про майбутню професію, специфіку майбутньої роботи. Основними якостями майбутнього професіонала вони вважають знання, вміння, навички. На вибір професії вплинула можливість матеріального благополуччя, значну

частину інформації про світ професії несуть батьки.

Дослідження афективної підструктури самосвідомості проводилося за допомогою методики самоставлення В. Століна, С. Пантілєєва. Проаналізувавши отримані в результаті дослідження дані, можна зробити висновок, що студентам притаманний середній (50–74) та завищений (74–100) рівні виразності складників показників афективної підструктури професійної самосвідомості. Порівнявши показники афективної підструктури професійної самосвідомості досліджуваних вибірок, можна зазначити майже цілковиту тотожність кількісних характеристик студентів 1-го та 4-го курсів, що дає підстави категоризувати їх як такі, які вирізняються позитивним ставленням до себе та впевненістю в досягненні життєвих цілей.

Проте викликає занепокоєння той факт, що показники глобального самоставлення, самоінтересу, самовпевненості, аутосимпатії у студентів 1-го курсу є дещо завищеними. Такі дані дають підстави говорити про те, що це є свідченням, з одного боку, низького рівня самокритичності, слабого проникнення у власну особистість та недостатньо сформованого раціонального компонента в уявленнях про себе, невміння правильно оцінити результати своєї діяльності, а з іншого, – є наслідком дії механізмів «психологічного захисту», який створюють собі першокурсники. Студенти 4-го курсу адекватно порівнюють себе з іншими людьми, зіставляють свої якості з внутрішніми еталонами або результатами діяльності інших.

Регуляторна підструктура професійної самосвідомості студентів педагогічного ВНЗ була досліджена за допомогою локусу контролю. Локус контролю становить узагальнене очікування того, якою мірою люди контролюють підкріплення у своєму житті. Із результатів видно, що рівні сформованості регулятивної підструктури студентів 1-го та 4-го курсів дещо відрізняються. Водночас можемо зробити висновок, що в обох групах переважає інтернальний локус контролю, хоча екстерналі й інтернали не є «типи», оскільки кожний має характеристики не тільки однієї категорії, але і, незначною мірою, іншої. Отже, більшість студентів, які брали участь у дослідженні, переконані у невипадковості своїх успіхів чи невдач. Вони вважають, що їхні досягнення є результатом компетентності, цілеспрямованості, рівня здібностей і наполегливих зусиль; більшість важливих подій у їхньому житті відбулися в результаті власних дій. Ці дії є важливим чинником у власному професійному зростанні, організації навчального процесу, міжособистісних стосунках у колективі. Нижчий рівень інтернальності у студентів 4-го курсу можна пояснити зростанням усвідомлення відповідальності за результати праці.

Задля вивчення рівня сформованості когнітивної підструктури професійної самосвідомості було використано методику «Хто я?» (М. Кун, Т. Макпартленд, модифікація Т. Румянцевой). Студентами були написані 20 визначень як відповідь на запитання «Хто Я?», не всі опитувані змогли виконати завдання. У значній кількості першокурсників (10 %) виникла проблема із самоусвідомленням. Якщо рівні сформованості афективного та регулятивного складника в першокурсників дещо вищий, то рівень самоусвідомлення значно нижчий, що є свідченням невпевненості, складності в самоконтролі. Найбільшу частину (58 % – 1 курс, 61,9 % – 4 курс) становлять особистісні характеристики. На другому місці у студентів 4-го курсу – характеристики, пов'язані з майбутньою професією, а у першокурсників досліджувані характеристики перебувають на останньому місці. Це дає підстави стверджувати, що професійне самоусвідомлення ще не є актуальним для студентів 1-го курсу. Лише половина усвідомлює себе майбутнім професіоналом. Вони більше уваги приділяють ставивим характеристикам. Серед студентів 4-го курсу уже 93 %

усвідомлюють себе майбутніми професіоналами.

Отже, більшість студентів 1-го курсу не мають чіткого самоусвідомлення, мети, професійної спрямованості. Професійна самосвідомість перебуває на середньому рівні. Подібна ситуація спостерігається і в групах 4-го курсу. Але у четвертокурсників підвищується відповідальність за свій вибір, вони усвідомлюють себе майбутніми професіоналами.

Підготовка студентів вищого закладу освіти до педагогічної діяльності повинна передбачати професійне становлення особистості, основою якого є професійна самосвідомість, що охоплює такі основні складники: психологічна готовність до педагогічної діяльності, потреба в самопізнанні, самооцінка професійно значущих якостей, здатність до саморегуляції поведінки в конкретних педагогічних ситуаціях, наявність мотивів професійного самовдосконалення.

Вирішальну роль у формуванні професійної самосвідомості студентів вищого навчального закладу освіти відіграють активні методи навчання (дискусійні, ігрові, моделювання та аналіз педагогічних ситуацій, мікрореконструкції, тренінгові заняття тощо), які сприяють активізації процесу самопізнання, кращому усвідомленню студентами власних особистісних якостей та їх відповідності обраній професії, розвитку рефлексивних умінь майбутнього педагога.

Водночас наша робота не вичерпує всіх аспектів формування професійної самосвідомості майбутніх учителів. Подальшого дослідження потребує проблема поведінки студентів під час проходження педагогічної практики; управління процесом формування професійної самосвідомості викладачем вищого навчального закладу.

Література

1. Гура О. І. Психолого-педагогічна компетентність викладача вищого навчального закладу: теоретико – методологічний аспект : [монографія] / О. І. Гура. – Запоріжжя : ГУ «ЗІДМУ», 2006. – 332 с. **2. Іванова Т. О.** Я – концепція як складова професійної свідомості психологів / Т. О. Іванова // Соціальна психологія. – 2005. – № 6 (14). – С. 48–54. **3. Климов Е. А.** Психология профессионального самоопределения / Е. А. Климов. – Ростов-н-Д. : Феникс, 1996. – 495 с. **4. Сухобская Г. С.** Развитие самосознания студентов педагогических вузов : автореф. дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / Г. С. Сухобская. – М., 1987. – 23 с. **5. Чеснокова И. И.** Самосознание личности / И. И. Чеснокова. – М. : Наука, 1974. – 209–225 с.

УДК 37(09)(477)

Марина Радченко

ФЕНОМЕН ПЕДАГОГІЧНОЇ ТВОРЧОСТІ У ВІТЧИЗНЯНІЙ НАУКОВІЙ ДУМЦІ

Радченко М. В. Феномен педагогічної творчості у вітчизняній науковій думці.

Стаття присвячена огляду джерельної бази з проблеми педагогічної творчості, характеристик феномену у його історичній ретроспекції, аналізу поглядів вітчизняних науковців-педагогів на запропоновану проблему дослідження та їхнього внеску у становлення педагогіки творчості як науки.

Ключові слова: творча педагогічна діяльність, майбутній учитель, українська педагогічна думка, педагогічна творчість, народна школа.

Радченко М. В. Феномен педагогического творчества в отечественной научной

мысли.

Статья посвящена обзору источников по проблеме педагогического творчества, характеристике феномена в его исторической ретроспекции, анализу взглядов отечественных ученых-педагогов по проблеме исследования, а также их вклада в становление педагогики творчества как науки.

Ключевые слова: творческая педагогическая деятельность, будущий учитель, украинская педагогическая мысль, педагогическое творчество, народная школа.

Radchenko M. V. Phenomenon of pedagogic creative work in national scientific thought.

The article reviews resources for teaching creativity, dwells upon the characteristics of the phenomenon in its historical retrospection, analyzes national scientists' views on the research problem and their contribution into pedagogic creative work as a science.

Key words: creative pedagogic activity, future teacher, Ukrainian pedagogical thought, pedagogic creative work, national school.

Процеси об'єднання, що розгортаються на теренах сучасної Європи, вимагають від особистості готовності до життя в полікультурному суспільстві з урахуванням принципів демократизму, духовності, гуманізму та справедливості. Закономірне підвищення вимог до рівня і якості освіти спонукає науковців до пошуку нових шляхів удосконалення навчально-виховного процесу задля забезпечення високого рівня загальноосвітньої підготовки студентів – майбутніх учителів, що передбачає подальше зростання їх професіоналізму, компетентності, професійної та інформаційної культури, здатності підтримувати саморозвиток обдарованих учнів.

Педагогічна Конституція Європи, що була прийнята Асоціацією ректорів педагогічних університетів одинадцяти країн Європи, зокрема й Україною, визначає духовну платформу формування нового вчителя для об'єднаної Європи XXI століття та встановлює нормативні основи професійної педагогічної підготовки. Основними з-поміж них є принципи: людиноцентризму, доступності, науковості, системності, індивідуального підходу, практики, творчості, академічної автономії, креативності та інноваційного розвитку [2, с. 12]. Виходячи з принципів, задекларованих у Педагогічній Конституції Європи, можемо стверджувати, що формування готовності до творчої педагогічної діяльності є однією з визначальних у процесі підготовки майбутніх учителів до професійної діяльності.

Різні аспекти педагогічної творчості були предметом дослідження багатьох науковців: визначення самого поняття педагогічної творчості, дослідження його співвідношення із супровідними ознаками, властивостями, якостями, особливостями особистості (В. Крутецький, М. Поташник) підготовка студентів педагогічного ВНЗ до професійної діяльності (О. Абдулліна, Е. Белозерцев, В. Бондар), основні риси творчого вчителя (В. Лісовська, Н. Кичук, М. Нікандров, М. Поташник), умови розвитку творчої особистості (Ю. Бабанський, В. Загвязинський), підготовка вчителя до педагогічної творчості (І. Гуткіна, І. Івановська, Н. Нестерова).

Мета та завдання статті полягають в історичній ретроспекції феномену педагогічної творчості, огляді джерельної бази з проблеми, а також аналізі поглядів вітчизняних науковців-педагогів на проблему становлення педагогічної творчості як галузі педагогічної науки.

Основи педагогічної освіти, закладені в епоху Античності, їх загальнолюдський гуманістичний зміст шліфувався у процесі історичного розвитку. Кожна з наступних епох: Середньовіччя, Відродження, Реформація, Просвітництво, Нові часи, Класична

доба, – формують педагогічну освіту як освіту гуманістичну, креативну, людино- і культурнотворчу. Питання професійної майстерності педагога було порушено ще в античні часи. Так, давньогрецький філософ Сократ стверджував, що мистецтво вчителя виявляється в умінні стимулювати в учнях потяг до істини та розвитку самостійності їхнього мислення [5, с. 18].

Погляди на творчість у середньовічній філософії були пронизані релігією, а сама творчість розглядалася вольовим актом, що забезпечує перехід із небуття у буття [3, с.83]. У структурі педагогічної майстерності епохи Відродження формується гуманне ставлення та любов до дитини, вміння розвивати в ньому допитливість і прагнення до свідомого засвоєння знань. Так, Я. Коменський у своїй книзі «Велика дидактика» професію вчителя ставить в один ряд із професіями скульптора, архітектора, садівника, полководця та наполягає на гуманному ставленні вчителя до дітей [3, с. 84].

Перші систематичні спроби усвідомити навчання як творчий процес зробив у XIX столітті П. Енгельмейєр, який визначив роль і місце вчителя у суспільстві, розуміння поставлених перед ним завдань, педагогічний ідеал, та основний продукт творчої педагогічної діяльності – особистість учня [3, с. 87].

У контексті світового розвитку педагогічної думки особливе місце посідає українська педагогіка творчості. Одним із засновників української педагогічної традиції є Григорій Сковорода. Просвітитель уважав, що справа вчителя, вихователя людей – справа велична, а справжній учитель має «сродність» до своєї роботи. Іншими словами, вчитель повинен мати покликання до своєї праці, володіти необхідними талантами та здібностями, а також розвивати природні задатки своїх вихованців [3, с. 84].

На особливий інтерес заслуговує рух українського вчителства, спрямований на розвиток національної освіти в 1917-1930 роках. Пов'язані з революційним рухом демократичні тенденції дали надію на якісні перетворення і в галузі національно-освітньої політики: розбудови національної школи, доступності освіти для всіх верств населення, виховання всесторонньо розвиненої особистості, українізації культурно-освітніх установ. Ці процеси спонукали до широкої творчості і новаторства, тому в Україні розгорнувся широкомасштабний соціально-педагогічний експеримент. Українська школа потребувала в цей час педагогів-майстрів, яким був властивий високий рівень професіоналізму, творчої активності, які глибоко знали свій предмет, мали ґрунтовну психолого-педагогічну підготовку, ерудицію, культуру, здатні були виховувати всебічно розвинену особистість. На думку Я. Мамонтова, нова педагогіка повинна була визволити вчителя від шаблонів і розпоряджень, «діяльність учителя повинна бути вільною індивідуальною творчістю, або, краще сказати, співтворчістю, так як вона повинна зливатися з творчою роботою учнів» [3, с. 88].

У цей період зростає інтерес до вивчення проблем педагогічної творчості й майстерності вчителя. У системі загальнопедагогічної підготовки ставилося питання професійної придатності та професійного відбору до педагогічних ВНЗ, а також про спеціальну довшівську підготовку, що сприяло надалі підготовці до творчої педагогічної діяльності. Р.Кутеповим було розроблено систему визначення професійної придатності й обдарованості абітурієнтів педагогічного ВНЗ. Вона містила письмове повідомлення про інтереси абітурієнта, характеристику певної молодшої людини, вміння нею організувати гру, заняття, що відповідало б віковій дитини, розповідь з досвіду спілкування з дітьми тощо. При цьому враховувалась виразність і логіка мови, уміння викладати думки, виявляти емоції [3, с. 91]. Інші дослідники проблем педагогічної майстерності намагалися визначити загальні

показники, на основі яких можна було б судити про рівень професіоналізму вчителя. У книзі В. Тулеева «Якісний облік педагогічної роботи в школах соціалізму» до таких критеріїв педагогічної діяльності було віднесено: успішне засвоєння учнями знань у найкоротший термін, оволодіння уміннями й навичками, ефективне використання задля активізації навчально-виховного процесу наочних посібників та іншого обладнання, високий рівень раціоналізації праці [3, с. 92]. Тобто ми можемо зробити висновок, що в цей період педагогічна творчість, передовсім асоціювалася з раціоналізацією навчально-виховного процесу.

Задля вдосконалення загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів до неї було включено роботу гуртків та студій, спрямовану на формування педагогічної майстерності. Творчі пошуки вчителів отримали широке розповсюдження в діяльності так званих Центральних досвідних станцій (ЦДСів), які були своєрідними лабораторіями, де відпрацьовувались і перевірялись на практиці важливі педагогічні ідеї, нові навчальні програми, нові методи навчання і виховання учнів. Мережа таких установ, яка діяла по всій Україні, проводила багатопланову науково-пошукову та методичну роботу за різними напрямками: пропаганда ідей соціального навчання та виховання, раціоналізація педагогічного процесу, розроблення програм трудового виховання й інші. Центральні досвідні станції допомагали вчителям у формі конференцій та виставок, вечорів, присвячених рецензіям нової педагогічної літератури, консультацій з питань педагогічної роботи, публікацій у педагогічній пресі задля популяризації досягнень педагогічної теорії та практики, створенні методичних об'єднань творчих вчителів [3, с. 93].

Специфічні особливості педагогічної професії, характерні риси праці вчителів, про уміння і навички, що забезпечують успіх шкільної роботи, розкривав народним учителями педагог Т. Лубенець. Його думка про забезпечення свободи вчителя у виборі ним методики навчання є актуальною і з позицій сьогодення. Адже учитель – не безпристрасна машина, і чим більше він вносить до навчального процесу свої особисті елементи, тим краще. Науковець виступав проти нав'язування вчителям певних методів і навчальних книжок, а за те, щоб учитель ознайомлювався з усією різноманітністю методів викладання і навчальної літератури, і сам обирав ті, які буде застосовувати [5, с. 42]. Такий підхід, на нашу думку, визнає право вчителя на творчість.

Визначальною для розвитку національної системи освіти є ідеї та діяльність Софії Русової, яка вважала, що народною може бути лише така школа, в якій дитина може творчо розвиватися на національному ґрунті і де враховуються її індивідуальні особливості. Свої погляди видатна українська діячка виклала у працях: «Нова школа», «Дошкільне виховання», «Нова школа соціального виховання», «Теорія педагогіки на основі психології», «Позашкільна освіта. Засоби її проведення». Поряд із принципами національного виховання важливим принципом згідно з концепцією С. Русової є розвиток творчих здібностей кожної дитини засобами національного матеріалу [5, с. 55]. У центрі педагогічних ідей С. Русової є формування творчої особистості вчителя з притаманними йому громадянськими якостями: національного свідомістю, волелюбністю, палким патріотизмом, працелюбністю, високою моральністю.

Цілісне вчення про педагогічну діяльність, як про вище мистецтво, знаходимо у Я. Мамонтова, якого вважають фундатором наукового підходу трактування педагогічної творчості. В особі вчителя Я. Мамонтов убачає «натуру до вищої міри громадську і демократичну, адже його участь в педагогічному акті в тому саме і полягає, що він передає свої індивідуальні цінності іншим, тобто соціалізує їх», а основним гаслом нової школи вважає творити й насолоджуватися творчістю [3, с. 95].

У педагогічній літературі 20-х років ХХ ст. уже застосовувався термін «техніка педагогічна», як компонент творчого педагогічного процесу. Уперше педагогічну техніку як складову педагогічної майстерності виділив А. Макаренко. На його думку, педагогічна техніка охоплює, з одного боку, – різноманітні питання й аспекти оволодіння ефективними методами, формами та засобами всіх видів виховної діяльності (гра, довіра, радість, педагогіка паралельної дії тощо), з іншого – полягає в «організації характеру педагога, вихованні його поведінки, а надалі – в організації його спеціальних знань та навичок, без яких жоден вихователь не може бути гарним вихователем» [3, с. 97]. Педагог уважав, що майстерність вчителя не вимагає якогось особливого таланту, вона доступна кожному і залежить виключно від працездатності, ентузіазму, любові до своєї справи, готовності долати труднощі.

Послідовником А. Макаренка був видатний український педагог В. Сухомлинський, який уважав учителя «першим і головним світочем в інтелектуальному житті школяра; він пробуджує в дитині жадобу до знань, повагу до науки, культури, освіти» [3, с. 98]. Істинне виховання і навчання – це завжди творення нової неповторної людської особистості у морально визначеній духовній взаємодії учителя й учня. Специфічним, на його думку, є не лише предмет педагогічної діяльності – особистість дитини, яка розвивається і формується, а також її «інструмент» – особистість вчителя-творця, та й сам педагогічний процес, що є завжди співтворчістю партнерів. Справжній вчитель, на думку педагога, не може жити без творчості. Педагогічна праця за своєю природою, за внутрішньою логікою немислима без елемента новизни, наукового дослідження. «Проблема творчості, за переконанням В. Сухомлинського, одна з ділянок педагогічної цілини, і щоб розпочати її пізнання, треба створити книгу про педагогічний аспект творчості» [3, с. 99].

На сучасному етапі розвитку вітчизняної психолого-педагогічної науки можна виокремити такі основні напрями вивчення феномену творчості в навчальному процесі:

- нівеляція принципу діяльності принципом взаємодії, системним підходом;
- об'єднання когнітивного й особистісного (операційного й мотиваційного, інтелектуального й особистісного) аспектів психології творчості;
- використання поняття й інтенсивний розвиток дослідження рефлексії;
- дослідження творчості не тільки як діяльності по створенню, тому що творчість не обов'язково є створенням, вона може бути рекомбінацією відомих елементів;
- розуміння творчості як розвивальної взаємодії її суб'єкта та об'єкта, спрямованої на розв'язання діалектичного протиріччя;
- дослідження умов, необхідних для творчості: об'єктивні (соціальні і матеріальні) та суб'єктивні (знання, уміння, розвинуті творчі можливості суб'єкту) [3, с. 16].

В. Андреев розглядає поняття «педагогіка творчості» як науку про педагогічну систему двох діалектично взаємозумовлених видів людської діяльності: педагогічного виховання й самовиховання особистості у різних видах творчої діяльності і спілкування з метою всебічного і гармонійного розвитку творчих здібностей як окремої особистості так і їх творчих колективів [3, с. 16].

В. Шубинський визначає педагогічну творчість як особливу галузь педагогічної науки, яка виявляє закономірності формування творчої особистості [3, с. 17]. В. Кан-Калик і М. Нікандров розглядають педагогічну творчість як конкретизацію педагогічного ідеалу вчителя в системі завдань, які розв'язує вихователь щохвилини в

конкретних умовах реальної педагогічної праці [1, с. 10].

Л. Рувинський надає визначення педагогічній творчості як пошуку вчителем нових розв'язків у постановці нових завдань, застосуванню нестандартних прийомів діяльності. Він розглядає педагогічну творчість як здатність передбачати, емоційно переживати й оптимально розв'язувати завдяки своїй творчій уяві своєрідні проблемні ситуації шкільного життя, проектувати розвиток особистості учня, передбачати становлення та подальший розвиток навіть непомітних позитивних паростків у дитячій психіці [3, с. 17].

З. Левчук вважає, що педагогічна творчість виявляється в діяльності, рефлексія якої зумовлює формування особистості учня як суб'єкта життєтворчості. На її думку, здатність до педагогічної творчості – це інтегративна якість особистості, структурними компонентами якої є: професійна спрямованість, професійне самоусвідомлення, професійне мислення, діагностувальна культура. Крім того, з погляду науковця, педагогічну творчість завжди супроводжують самопізнання, саморозвиток та самовдосконалення, прагнення до постійного зростання [3, с. 18].

Н. Кичук визначає педагогічну творчість як найважливіший критерій якісного становлення особистості вчителя сучасної школи, яка виявляється в соціальній потребі у творчій праці і має стати рисою кожного педагога, тобто набути масового характеру [3, с. 19].

М. Поташник визначає педагогічну творчість, виходячи з актуальних ідей оптимізації навчально-виховного процесу і вважає, що пошук оптимального педагогічного розв'язку в конкретній педагогічній ситуації завжди пов'язаний із творчістю. Де б не здійснювалася оптимізація, під час планування уроку чи в процесі його проведення, вона обов'язково приводить до творчості. Оптимізація навчально-виховного процесу сприяє вияву творчості, так і творчість учителя сприяє оптимізації, тому що педагогічна діяльність пов'язана з результатами і приносить задоволення лише тоді, коли оригінальне педагогічне рішення зумовлює результат, який не є типовим для певних умов [4, с. 26].

Історично так склалося, що до проблеми творчості людство зверталось постійно, оскільки від творчості людей залежить стан суспільства й перспективи його подальшого розвитку. Представники античної педагогіки та епохи Відродження активно ставили питання про професійну майстерність педагога. Наступні періоди характеризувалися теоретичним обґрунтуванням цілісної моделі формування особистості вчителя, дослідженням її структурних компонентів, умов ефективної педагогічної діяльності. У контексті світового розвитку педагогіки творчості особливе місце посідає вітчизняна наука. Вітчизняні педагоги, залишивши цінну виховну, теоретичну і практичну духовну спадщину, яка продовжує бути актуальною, посідають видатне місце у світовому педагогічному просторі.

Література

1. Кан-Калик В. А. Педагогическое творчество / В. А. Кан-Калик, Н. Д. Никандров. – М.: Педагогика, 1990. – 144 с. – (Б-ка учителя и воспитателя).
2. Педагогічна Конституція Європи [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.arpue.org/index.php/uk/chasopys-yevropeiski-pedahohichni-studii/pedahohichna-konstytutsiia-yevropy>.
3. Педагогічна творчість: методологія, теорія, технології / [Андрущенко В. П., Сисоєва С. О., Гузій Н. В. та ін.]; за ред. С. О. Сисоєвої, Н. В. Гузій. – К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2005. – 183 с.
4. Поташник М. М. Педагогическое творчество: проблемы развития и опыт: [пособие для учителя] / М. М. Поташник. – К.: Рад. шк., 1988. – 187 с.
5. Сисоєва С. О. Основи педагогічної творчості: [підручник] / С. О. Сисоєва. – К.: Міленіум, 2006. – 344 с.

СУТЬ ТА АСПЕКТИ ЯКОСТІ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ЯК ОСНОВИ ЕФЕКТИВНОЇ ПІДГОТОВКИ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ ДО НАВЧАННЯ В ТЕХНІЧНОМУ ВНЗ

Часова Е. В., Івчук В. В. Суть та аспекти якості освітнього середовища як основи ефективної підготовки іноземних студентів до навчання в технічному ВНЗ.

У статті окреслено суть та деякі аспекти якості освітнього середовища, на основі яких розкрито шляхи ефективної підтримки студентів-іноземців. Наведені можливості допомоги іноземним студентам у процесі їх адаптації в умовах освітнього середовища вищого навчального закладу технічного профілю.

Ключові слова: якість освітнього середовища, іноземні студенти, педагогічна підтримка, соціалізація, освіта за кордоном.

Часова Э. В., Ивчук В. В. Суть и аспекты качества образовательной среды как основы эффективной подготовки иностранных студентов к обучению в техническом вузе.

В статье представлены суть и некоторые аспекты качества образовательной среды, на основании которых раскрыты пути эффективной поддержки студентов-иностранцев. Приведены возможности помощи иностранным студентам в процессе их адаптации в условиях образовательной среды высшего учебного заведения технического профиля.

Ключевые слова: качество образовательной среды, иностранные студенты, педагогическая поддержка, социализация, образование за рубежом.

Chasova E. V., Ivchuk V. V. Essence and quality aspects of the education as the basis for effective training of international students at higher technical schools.

The article presents some aspects of the quality of education on the basis of which ways of efficient support for international students are suggested. The authors speak about some help for international students in their adaptation process when being educated at higher schools majoring in technology.

Key words: quality of education, international students, pedagogic support, socialization, foreign education.

Глобалізація вищої освіти стала в останнє десятиліття результатом збільшення кількості студентів, які отримують освіту за кордоном. Складності отримання освіти для таких студентів, зумовлені необхідністю входження до нерідного середовища і культури, вивчення нової мови, звикання до особливостей клімату, незнайомої їжі і т.п., актуалізують значущість підтримки іноземних студентів. Водночас, незважаючи на значну кількість розробок проблеми педагогічної підтримки (В. Кабуш, Н. Косицина, Н. Крилова, Н. Михайлова, С. Попова, К. Роджерс, І. Якиманська) і досліджень адаптаційних складнощів іноземних студентів (М. Іванова, Л. Кожуховська, Н. Лебедева, А. Ременцов, Т. Стефаненко, А. Суригін, Х. Триандис), питання педагогічної підтримки іноземних студентів не були предметом спеціального дослідження [1].

Освітня система на сучасному етапі характеризується такими явищами як переосмислення раніше накопиченого досвіду, пошук нових форм і змісту освіти, які мають відповідати потребам соціуму, а також затвердження сучасного наукового

апарату педагогіки. Усі ці явища тісно пов'язані з взаємодією у всіх областях сучасного життя. Дослідження взаємодії суб'єктів освітнього процесу, як основи підготовки іноземних студентів до навчання у технічному ВНЗ, становить науковий інтерес не тільки в теоретичному, але і в практичному плані. У світлі гуманістичного спрямування, сучасна педагогіка вищої школи приділяє увагу визначенню ролі викладача і студента в освітньому процесі. Взаємодія, як процес спільної діяльності суб'єктів, на етапі підготовки іноземних студентів до навчання у технічному ВНЗ передбачає активізацію навчально-пізнавальної діяльності іноземного студента у процесі навчання і вимагає від викладача врахування індивідуально-психологічних особливостей студентів. Особистісно зорієнтований підхід в навчанні студентів в процесі педагогічної взаємодії залежить від викладача – його загальної та педагогічної культури, кваліфікації та особистісних якостей. Активна діяльність студента, яка виражається в прагненні до особистісного зростання і творчості, залежить від мотивації і індивідуальних здібностей студента. Незважаючи на велику кількість робіт, присвячених проблемі діяльності суб'єктів в освітньому процесі (Г. Романцев, М. Каган, Е. Коротаєва, І. Котова, Е. Шиянова, Е. Євдокимова та ін.), проблема взаємодії суб'єктів на етапі довузівської підготовки іноземних студентів не знайшла належного відображення в педагогічній літературі [5].

Meta stammi – розглянути організацію педагогічної підтримки іноземних студентів шляхом застосування можливостей освітнього середовища навчального закладу. Показати взаємодію суб'єктів навчального процесу в навчальних групах задля підвищення ефективності підготовки студентів-іноземців до навчання у технічному вузі.

Проблема створення в навчальному закладі підтримуючого освітнього середовища набуває особливої значущості в актуальності щодо іноземних студентів. Підтримуюче середовище, в цьому випадку, виступає як посередник між середовищем країни навчання і конкретним іноземним студентом, становлячи собою сукупність умов з надання допомоги іноземним студентам, з яких найбільш значущими є: медико-психологічна допомога; адаптаційна допомога, яка становить запобігання та розв'язання соціокультурних проблем; дидактична допомога, яка полягає в нейтралізації навчально-пізнавальних складностей і оптимізації процесу адаптації до ВНЗ і процесу навчання. Підтримуюче середовище ВНЗ реалізує як превентивні (запобігають виникненню складнощів), так і оперативні (безпосереднє реагування на виниклу у студента проблему) напрямки допомоги і дозволяє сформулювати умови ефективності наданої іноземному студенту підтримки. Дослідниками освітнього середовища (Н. Масюкова, В. Ясвин та ін.) були представлені основні параметри та їх характеристики. Для підтримуючого іноземних студентів освітнього середовища значущими параметрами якості є: модальність, широта, когерентність, усвідомленість, інтенсивність і узагальненість [3].

Модальність є змістовною характеристикою середовища. Для підтримуючого середовища такою змістовною характеристикою є надання допомоги іноземним студентам. Відповідно, параметр модальності визначає як умову з реалізації педагогічної підтримки іноземних студентів максимально повне використання можливостей освітнього середовища. Така умова є основною, оскільки параметр широти, що показує загальну спрямованість педагогічного процесу, становить єдиний параметр, який характеризує середовище з позиції якості. Інші параметри, як кількісні характеристики освітнього середовища, допомагають розкрити умови з надання педагогічної підтримки іноземним студентам [4].

Умова максимально повного використання можливостей освітнього середовища у процесі надання допомоги іноземним студентам висуває низку вимог з організації підтримуючого середовища вузу: врахування особистісних характеристик педагогів при призначенні кураторами та викладачами навчальних груп іноземних студентів; необхідність володіння іноземними мовами педагогами, які взаємодіють з іноземцями, що сприяє прискоренню та спрощенню розв'язання їх проблем; організацію спеціальних занять з ознайомлення співробітників ВНЗ з основами педагогічної підтримки; роботу з саморозвитку як педагогів, так і студентів-іноземців [3].

Відносно просторово-предметного компонента середовища ВНЗ, найбільш загальними вимогами є: використання світлих тонів в оформленні приміщень; комфортна температура і достатня освітленість; наявність зручних меблів; естетичність і гармонійність використовуваних предметів інтер'єру; сучасність використовуваної в освітньому процесі навчальної техніки та обладнання; достатність і різноманітність використовуваних у процесі навчання засобів (підручники, словники, методичні та ілюстративні матеріали) [1].

Дидактичний компонент виражає дві різноспрямовані вимоги: забезпечення для новоприбулих іноземців адаптаційного режиму діяльності, а також інтенсифікація оволодіння нерідною мовою та культурою. Створення адаптаційного режиму передбачає: невелику наповнюваність груп; створення комфортної доброзичливої атмосфери на заняттях; поступове нарощування обсягу засвоюваного матеріалу. Вимога інтенсифікувати засвоєння нерідної мови та культури визначає рекомендації щодо організації занять з української або російської мови, як іноземних: засвоєння побутової лексики, поведінки та комунікації в ситуаціях щоденної взаємодії; використання різноманітних, переважно активних форм роботи; уявлення культурних традицій і соціальних норм країни навчання [6].

Використання можливостей освітнього середовища з надання допомоги іноземним студентам щодо позанавчального компонента освітнього середовища визначає наступні вимоги: регулярність та інтенсивність організації позанавчальної активності студентів. Це виражається в обов'язковості організації дозвілля студентів і спеціального планування такої діяльності, а також різноманітність проведених заходів [7].

Параметр широти освітнього середовища показує, наскільки широко представлене освітнє середовище, які об'єкти, суб'єкти і процеси в нього включені. Даний параметр для вираження відносин підтримки визначає вимогу щодо розширення сфери дії освітнього середовища. Це виражає необхідність представлення іноземцю середовища вузу, а також максимального розширення його освітнього середовища: ознайомлення з прикметами міста, розміщенням необхідних установ і взаємодією з їх співробітниками. Параметр широти також визначає вимогу змістовного розмаїття освітнього середовища: кола осіб, які контактують з іноземними студентами, форм і методів навчальної та позанавчальної роботи, використовуваних у навчанні засобів. Відносно соціального компонента параметр широти може бути конкретизований як залучення максимально широкого кола осіб в процес соціалізації іноземних студентів [8].

Основною складністю для іноземних студентів є факт навчання в нерідному середовищі, що дає можливість визначення значущості в рамках підтримуючого середовища іноземного студента параметра когерентності, який визначає зв'язок освітнього середовища ВНЗ з середовищем існування. Параметр когерентності відносно підтримуючого освітнього середовища виражає необхідність організації

заходів, спрямованих на нейтралізацію несприятливих впливів нерідного середовища. Окреслена вимога спрямовує роботу з іноземними студентами на ознайомлення з нерідною країною, особливостями взаємодії з місцевими жителями, національними традиціями і правилами поведінки [1].

Параметр усвідомленості, що характеризує включення в освітнє середовище всіх суб'єктів педагогічного процесу, визначає вимогу до позицій осіб, які приймають участь у процесі соціалізації новоприбулих іноземців. Для успішного функціонування педагогічної підтримки параметр усвідомленості визначає необхідність формування підтримуючої позиції педагога. Позиція педагога знаходить вираз в підтримуючій поведінці, що характеризується його включенням в життя навчальної групи; щирим інтересом до життя студентів; прагненням з'ясувати труднощі студентів, їх причини, спланувати процес надання допомоги; активністю при розв'язанні проблем і відповідальністю; бажанням сформуванню активну життєву позицію студентів [2].

Головним елементом будь-якої взаємодії в освітньому процесі є особистість як викладача, так і студента, які є суб'єктами освітнього процесу. Взаємодія суб'єктів освітнього процесу включає: навчально-педагогічну взаємодію студента і викладача; міжособистісну і міжкультурну взаємодію; взаємодію особистості і групи; особистості і середовища; особистості і ситуації [3].

Взаємодія суб'єктів освітнього процесу на етапі довшівської підготовки – це складний, багатофункціональний процес, що визначає спільну активну діяльність суб'єктів з метою досягнення позитивного результату. У процесі педагогічної взаємодії, діяльність викладача заснована на особистісно зорієнтованому підході і реалізується через зміст і форму навчальних занять, через характер спілкування зі студентом. Діяльність студента передбачає суб'єктну активність учня, яка виражається у прагненні до особистісного зростання та творчої діяльності. Суб'єкти освітнього процесу характеризуються як загальними, так і специфічними особливостями. Специфічною особливістю суб'єктів освітнього процесу є приналежність іноземних студентів і викладачів до різних культур. Іноземні студенти на етапі довшівської підготовки навчаються в навчальних групах, як мононаціональних, так і інтернаціональних, тому педагогічна взаємодія в освітньому процесі передбачає не тільки міжособистісну взаємодію, але і міжкультурну взаємодію суб'єктів освітнього процесу [8].

У психолого-педагогічній літературі виокремлюють основні групи чинників успішності іноземних студентів у процесі взаємодії суб'єктів на етапі довшівської підготовки: психологічна атмосфера в навчальній групі; відносини між викладачем і студентом; діяльність навчальної групи. Втокремлюють групи факторів психологічної атмосфери в навчальній групі за їх змістовною ознакою: перша група – конативна, визначає рівень емоційного настрою окремої особистості і навчальної групи в цілому; друга – група задоволеності, визначає рівень ефективності та задоволеності навчальним процесом у цілому і його компонентами; третя група – гностична, яка вказує на наявність або відсутність інформаційно-пізнавальних, змістовних ознак в навчальному процесі; четверта група – когнітивна, що встановлює рівень комунікативних зв'язків усередині навчальної групи [6].

Чинники взаємовідносин між викладачем і студентом згруповані за трьома компонентами: гностичний компонент характеризує оцінку студентом компетентності викладача, його сприйняття викладача як професіонала, направляючого діяльність студента; емоційний компонент надає уявлення про ставлення студента до викладача в людському плані, наскільки він йому симпатичний або несимпатичний як особистість; поведінковий компонент дає уявлення про особливості спілкування

викладача зі студентом, про те, наскільки сприятливо або несприятливо складається їхня взаємодія [2].

Комунікативна компетентність іноземних студентів, їх пізнавальна діяльність на етапі довшівської підготовки, формування навичок і вмій мовленнєвої діяльності в навчальній групі під керівництвом викладача, залежить і від технології організації навчальної взаємодії. Під технологією організації навчальної взаємодії розуміють способи і методи організації навчальної взаємодії викладача та навчальної групи, а також управління з боку викладача цією організацією в залежності від педагогічної ситуації. Технологія організації навчальної взаємодії в навчальних групах повинна бути спрямована на переорієнтацію діяльності викладача від інформаційної до інформаційно-організаційної відповідно до мети та завдань навчальної взаємодії на етапі довшівської підготовки. Результатом оптимально організованої навчальної взаємодії є комунікативна компетентність іноземних студентів, яка досягається в умовах сприятливої психологічної атмосфери на заняттях, відносин партнерства, співпраці і співдружності з викладачем і студентами в навчальній групі [8].

На сучасному етапі розвитку суспільства особливої значущості набуває розвиток суб'єктної позиції особистості, що представлено здатністю самостійно справлятися з життєвими труднощами, планувати свою діяльність, проєктувати модель особистісного розвитку тощо. Параметр усвідомленості дозволяє сформулювати необхідність формування суб'єктної позиції кожного студента-іноземця. Відповідно, у підтримуючому середовищі організуються спеціальні заходи, спрямовані на формування такої позиції: формування оптимістичного світосприйняття студентів, спрямованості на позитивну комунікацію і взаємодію з оточуючими; використання активних форм роботи на заняттях; розвиток рефлексивних умінь студентів; формування потреби в саморозвитку у студентів-іноземців, їх духовному та фізичному вдосконаленні, самоактуалізації [6].

Параметр інтенсивності, як показник насиченості середовища умовами і можливостями, визначає у підтримуючому середовищі вимогу щодо створення умов для задоволення основних потреб іноземних студентів: задоволення фізіологічних потреб і потреби в безпеці життєдіяльності, задоволення потреби в любові і повазі забезпечується підтримуючою позицією педагогів, створенням сприятливого мікроклімату в групі, підвищенням самооцінки іноземних студентів, реалізацією їх здібностей; задоволення потреби в самоактуалізації особистості, яка передбачає комплекс процесів, спрямованих на максимальне використання ресурсів, наявних в особистості [1].

Останнім з визначальних параметрів якості для підтримуючого освітнього середовища є узагальненість, як показник координації всіх суб'єктів освітнього середовища. Узагальненість визначає низку вимог до організації соціального компонента освітнього середовища: розподіл обов'язків учасників процесу соціалізації з надання допомоги іноземним студентам; скоординованість їх дій; безперервність діяльності з надання допомоги новоприбулим студентам [3].

Отже, освітнє середовище ВНЗ – це комплекс підтримуючих конкретного іноземного студента умов. Основні параметри якості підтримуючого освітнього середовища (модальність, широта, когерентність, усвідомленість, інтенсивність і узагальненість) висувають вимоги до організації освітнього середовища ВНЗ і визначають умови та норми ефективної педагогічної підтримки іноземних студентів: використання можливостей усього підтримуючого середовища у процесі надання допомоги; розширення територіальної і змістовної характеристик освітнього середовища; організація впливів підтримуючого освітнього середовища, які

компенсують несприятливі впливи середовища країни навчання; формування підтримуючої позиції педагогів та суб'єктивної позиції іноземних студентів; створення в ВНЗ умов для задоволення основних потреб студентів-іноземців; організація системи комплексного психолого-педагогічного супроводу новоприбулих іноземних студентів.

Література

1. Бордовский Г. А. Управление качеством образовательного процесса: [монография] / Г. А. Бордовский. – СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2001. – 359 с. **2.** Компетентностный подход в образовании: [коллективная монография] / под ред. В. А. Козырева, А. П. Тряпицыной, Н. Ф. Радионовой. – СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2001. – 392 с. **3. Мариненко О. П.** О педагогической поддержке иностранных студентов на этапе предвузовской подготовки / О. П. Мариненко // Высшая школа. – 2010. – № 1. – С. 133–141. **4. Пак М. С.** Тестирование в управлении качеством химического образования: [монография] / М. С. Пак, М. К. Толегова. – СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2002. – 79 с. **5. Пак М. С.** Гуманитарное обновление химического образования: [учеб.-метод. пособ.] / М. С. Пак, И. А. Орлова. – СПб.: Издательский дом «МИРС», 2010. – 83 с. **6. Смелкова И. Ю.** Влияние психологического климата в учебной группе на успешность обучения студентов / М. А. Иванова, И. Ю. Смелкова // Материалы X Международной научно-методической конференции «Высокие интеллектуальные технологии и качество образования и науки». – СПб. : СПбГПУ, 2003. – С. 167–168. **7. Смелкова И. Ю.** Речевая деятельность как результат поэтапного обучения иностранных студентов научному стилю речи / И. Ю. Смелкова, А. В. Долгополов // Материалы международной конференции «Международное сотрудничество в образовании и науке». – СПб. : Изд. Политехнического университета, 2006. – С. 312–313. **8. Смелкова И. Ю.** Взаимодействие субъектов образовательного процесса как носителей разных культур / И. Ю. Смелкова // Научно-технические ведомости СПбГПУ. – 2006. – № 4. – Вып. 46. – С. 128–130.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

1. **Бакум Зінаїда Павлівна**, доктор педагогічних наук, професор, ДВНЗ «Криворізький національний університет».
2. **Беляк Ольга Миколаївна**, кандидат педагогічних наук, директор ВНКЗ «Одеське педагогічне училище».
3. **Бондаренко Ольга Володимирівна**, кандидат педагогічних наук, доцент, Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «Криворізький національний університет».
4. **Брисіна Тетяна Борисівна**, кандидат педагогічних наук, доцент, Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «Криворізький національний університет».
5. **Варфоломєєва Ірина Миколаївна**, старший викладач, Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «Криворізький національний університет».
6. **Власенко Ірина Миколаївна**, кандидат мистецтвознавства, Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «Криворізький національний університет».
7. **Волкова Наталія Валентинівна**, кандидат педагогічних наук, доцент, Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «Криворізький національний університет».
8. **Ганчук Олена Вікторівна**, старший викладач, Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «Криворізький національний університет».
9. **Горщенко Юлія Анатоліївна**, аспірант, ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського».
10. **Давиденко Ганна Віталіївна**, кандидат філологічних наук, Вінницький соціально-економічний інститут ВНЗ «Відкритий міжнародний університет розвитку людини «Україна».
11. **Драшко Олена Миколаївна**, кандидат педагогічних наук, Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «Криворізький національний університет».
12. **Єжова Ольга Володимирівна**, кандидат педагогічних наук, доцент, Кіровоградський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка.
13. **Іванченко Вікторія Олександрівна**, аспірант, Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «Криворізький національний університет».
14. **Івчук Віталій Васильович**, кандидат хімічних наук, доцент, ДВНЗ «Криворізький національний університет».
15. **Ігнатенко Сергій Віталійович**, кандидат педагогічних наук, доцент, Глухівський НПУ імені О. Довженка.
16. **Іншаков Артур Євгенович**, кандидат філологічних наук, Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «Криворізький національний університет».
17. **Казанжи Ірина Володимирівна**, кандидат педагогічних наук, доцент, Миколаївський національний університет імені В. О. Сухомлинського.
18. **Качалова Тамара Григорівна**, аспірант, Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «Криворізький національний університет».
19. **Ковальчук Ірина Михайлівна**, здобувач, Дніпропетровський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти.
20. **Ковшар Олена Вікторівна**, кандидат педагогічних наук, доцент, Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «Криворізький національний університет».
21. **Кокарева Елеонора Олексіївна**, кандидат педагогічних наук, доцент, Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «Криворізький національний університет».
22. **Колбакова Тетяна Сергіївна**, викладач, Нікопольське педагогічне училище ДВНЗ «Криворізький національний університет».
23. **Коновал Олександр Андрійович**, доктор педагогічних наук, професор, Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «Криворізький національний університет».

24. Крутченко Лілія Володимирівна, викладач, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини.

25. Кудренко Дар'я Олександрівна, аспірант, Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «Криворізький національний університет».

26. Кулінка Юлія Сергіївна, кандидат педагогічних наук, доцент, Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «Криворізький національний університет».

27. Кулішов Володимир Сергійович, кандидат педагогічних наук, Інженерно-педагогічний інститут Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова.

28. Кучер Зоя Сидорівна, кандидат педагогічних наук, доцент, Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «Криворізький національний університет».

29. Кучер Світлана Леонідівна, кандидат педагогічних наук, доцент, Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «Криворізький національний університет».

30. Кучма Олександр Іванович, кандидат технічних наук, доцент, Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «Криворізький національний університет».

31. Лихолат Олена Віталіївна, кандидат педагогічних наук, доцент, ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».

32. Максименко Ірина Григорівна, кандидат педагогічних наук, доцент, ДВНЗ «Криворізький національний університет».

33. Малихіна Світлана Вікторівна, кандидат педагогічних наук, доцент, Національний транспортний університет.

34. Матукова Ганна Іллівна, кандидат педагогічних наук, доцент, Криворізький економічний інститут ДВНЗ «Криворізький національний університет».

35. Недашковський Юрій Вадимович, кандидат технічних наук, доцент, Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «Криворізький національний університет».

36. Новіцька Інеса Василівна, викладач, Житомирський державний університет імені Івана Франка.

37. Овчаренко Наталя Анатоліївна, кандидат педагогічних наук, доцент, Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «Криворізький національний університет».

38. Пальшкова Ірина Олександрівна, доктор педагогічних наук, професор, ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет ім. К. Д. Ушинського».

39. Пантелєєв Кирило В'ячеславович, викладач, НАДПСУ імені Б. Хмельницького.

40. Пінська Олена Леонідівна, кандидат педагогічних наук, доцент, Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «Криворізький національний університет».

41. Поліщук Наталя Володимирівна, кандидат фізико-математичних наук, доцент, Рівненський державний гуманітарний університет.

42. Потапова Олександра Миколаївна, викладач, ДВНЗ «Криворізький національний університет».

43. Продан Любов Анатоліївна, викладач, Миколаївський національний університет імені В. О. Сухомлинського.

44. Радченко Марина Володимирівна, аспірант, Чернігівський національний педагогічний університет імені Т. Г. Шевченка.

45. Савченко Карина Юрївна, кандидат педагогічних наук, Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «Криворізький національний університет».

46. Савченко Лариса Олексіївна, кандидат педагогічних наук, доцент, Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «Криворізький національний університет».

47. Свірська Жанна Миколаївна, кандидат педагогічних наук, доцент,

Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «Криворізький національний університет».

48. Семенова Ольга Олександрівна, кандидат педагогічних наук, Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «Криворізький національний університет».

49. Сergyо́гіна Ірина Ю́рiївна, кандидат педагогічних наук, доцент, Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «Криворізький національний університет».

50. Стас Тетяна Володимирівна, викладач, ВНКЗ «Одеське педагогічне училище».

51. Сушенцев Олександр Єгорович, кандидат педагогічних наук, доцент, Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «Криворізький національний університет».

52. Сушенцев Олександр Олександрович, викладач, Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «Криворізький національний університет».

53. Сушенцева Лілія Леонідівна, доктор педагогічних наук, професор, Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «Криворізький національний університет».

54. Туркот Тетяна Іванівна, кандидат педагогічних наук, доцент, КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти».

55. Філімонова Тетяна Володимирівна, здобувач, Миколаївський національний університет ім. В. О. Сухомлинського.

56. Фурдак Тетяна Дмитрівна, викладач, Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «Криворізький національний університет».

57. Хоцкіна Світлана Миколаївна, кандидат педагогічних наук, ДВНЗ «Криворізький національний університет».

58. Цись Олег Олександрович, викладач, Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «Криворізький національний університет».

59. Часова Елла Вікторівна, кандидат хімічних наук, доцент, ДВНЗ «Криворізький національний університет».

60. Шаранда Валерія Євгенівна, викладач, Нікопольське педагогічне училище ДВНЗ «Криворізький національний університет».

61. Шепеленко Тетяна Леонідівна, кандидат педагогічних наук, доцент, Криворізький економічний інститут ДВНЗ «Криворізький національний університет».

62. Яковлєва Вікторія Анатоліївна, кандидат педагогічних наук, доцент, Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «Криворізький національний університет».

63. Ящук Сергій Миколайович, кандидат педагогічних наук, доцент, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини.

З М І С Т

РОЗДІЛ 1 ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧНІ ПРОБЛЕМИ ПЕДАГОГІКИ ВИЩОЇ ШКОЛИ

Брисіна Т. Б., Власенко І. М. Розвиток метафоричного мислення студентів-хореографів у роботі над етюдами	3
Волкова Н. В. Змістово-процесуальний підхід як основа реалізації ефективного взаємозв'язку структурних компонентів навчання у процесі підготовки майбутнього вчителя технології	10
Ганчук О. В. Особливості класифікації навчальних екскурсій з географії, що використовуються у процесі підготовки майбутніх учителів	16
Драшко О. М. Система педагогічних умов підготовки вчителів обслуговуючої праці до використання художніх ремесел у навчально-виховному процесі	21
Казанжи І. В. Сучасні підходи до професійної підготовки вчителя початкової школи	28
Ковальчук І. М. Аналіз стану проблеми розвитку професійно значущих якостей учителя технології в післядипломній освіті	32
Кудренко Д. О. Формування професійної майстерності студентів художньо-графічних факультетів	38
Кучер З. С. Формування професійно-педагогічної компетентності майбутнього вчителя технологій у модульній системі навчання	42
Кучер С. Л. Оцінювання проектної діяльності майбутніх учителів на основі використання інформаційно-комунікаційних технологій (за програмою Intel «Навчання для майбутнього»)	49
Лихолат О. В. Компоненти і чинники формування змісту навчального курсу «Домознавство» в системі підготовки вчителя технологій	54
Матукова Г. І. Організаційно-діяльнісні ігри як засіб розвитку підприємницької компетентності майбутніх економістів	60
Новіцька І. В. Формування у майбутніх учителів природничо-математичних дисциплін готовності до розв'язання педагогічних задач	66
Потапова О. М. Задачі як засіб формування критичного мислення у студентів технічних спеціальностей ВНЗ під час вивчення математичного аналізу	71
Савченко К. Ю. Упровадження професійно-педагогічних ситуацій як засобу розвитку комунікативних умінь майбутніх вихователів дошкільних закладів	76
Савченко Л. О. Аналіз нормативних документів підвищення якості освіти майбутніх учителів технології і креслення засобами педагогічної діагностики	81
Серьогіна І. Ю. Розвиток самостійності студентів ВНЗ як компонента їх культури праці	90
Сушенцев О. О. Умови формування конкурентоздатності майбутніх електромеханіків у навчально-виховному процесі ВНЗ	94
Флімонова Т. В. Підготовка майбутнього вчителя початкових класів до патріотичного виховання в умовах оновлення початкової освіти	100

Цись О. О. Аналіз сучасних підходів до формування професійної мобільності майбутніх фахівців	104
Шаранда В. Є. Формування мовної компетентності майбутніх учителів початкових класів у ВНЗ I-II рівня акредитації у процесі фахової підготовки	110
Яковлева В. А. Якісна освіта як показник стану готовності педагогів до формування життєвої компетентності учнів	114
Яцук С. М. Етапи формування професійно-педагогічної компетентності магістра технологічної освіти у процесі фахової підготовки.....	119

РОЗДІЛ 2 ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧНІ ПРОБЛЕМИ ПЕДАГОГІКИ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ

Беляк О. М. Зміст лексичної роботи з учнями початкових класів у спеціальній школі	124
Бондаренко О. В. Зміст, форми і методи профорієнтаційної роботи в умовах профільної школи	129
Варфоломєєва І. М. Організація навчально-виробничої практики у класах географічного профілю	132
Крутченко Л. В. Роль художнього конструювання в розвитку творчих здібностей учнів.....	139
Кулінка Ю. С. Методологічні аспекти впровадження веб-квест-технології як виду проєктної діяльності для підвищення якості освіти.....	145
Сушенцев О. Є. Активізація пізнавальної діяльності учнів на уроках трудового навчання: результати експерименту	151

РОЗДІЛ 3 АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ ОСВІТИ

Горщенко Ю. А. До питання визначення оцінно-естетичних суджень майбутніх учителів початкової школи.....	158
Давиденко Г. В. Концептуальні основи інклюзивної освітньої парадигми.....	162
Єжова О. В. Установлення вимог до особистісних якостей кваліфікованого робітника.....	167
Іванченко В. О. Методологічний аспект оцінювання навчальних досягнень студентів із використанням тестового контролю.....	172
Ігнатенко С. В. Віртуальні динамічні моделі як засіб формування фахових компетенцій майбутніх інженерів-педагогів.....	178
Іншаков А. Є. Якість освіти як сучасна парадигма підготовки майбутніх фахівців за спеціальністю «Дошкільна освіта».....	182
Качалова Т. Г. Структурно-функціональні компоненти дидактичної моделі формування соціальної компетентності студентів	186
Ковшар О. В. Освіта як педагогічна категорія в контексті глобалізації і викликів часу.....	189
Кулішов В. С. Основні передумови економічної освіти у школах технологічного профілю навчання	196
Максименко І. Г., Пінська О. Л. Техніка мовлення як елемент мовленнєвої майстерності майбутніх педагогів	204

Малихіна С. В. Понятійно-категорійний аналіз сутнісного розуміння дидактичної інтенсифікації навчальної діяльності студентів	208
Недашковський Ю. В., Кучма О. І. Технології навчання студентів із використанням міжпредметних зв'язків	215
Овчаренко Н. А. Проблема професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності в теорії навчання	218
Пальшкова І. О. Підготовка вчителя в контексті сучасної гуманістичної освітньої парадигми	223
Пантелєєв К. В. Особистісно зорієнтоване навчання як ресурс здоров'язбереження майбутніх офіцерів-прикордонників	229
Поліщук Н. В. Вимоги до освіти та підготовки духовного вчителя в епоху інформаційно-високотехнологічного науково-технічного прогресу	233
Продан Л. А. Підготовка майбутнього сучасного вчителя початкових класів засобами краєзнавчого музею	239
Свірська Ж. М. Проблеми вдосконалення змісту і структури програм та підручників із літератури у висвітленні Євгена Пасічника	243
Семенова О. О. Метод проектування як один з активних методів формування функціональної компетентності майбутніх учителів іноземної мови	249
Стас Т. В. Педагогічні умови формування емоційної культури майбутніх учителів початкової школи засобами образотворчого мистецтва	253
Сушенцева Л. Л. Вплив глобалізаційних процесів у суспільстві на зміст підготовки професійно мобільного кваліфікованого робітника	259
Туркот Т. І., Коновал О. А. Індивідуалізація самостійної роботи студентів-фізиків на засадах вимог здоров'язбережувального навчання	266
Фурдак Т. Д. Використання суміжних видів мистецтва як важливий складник навчання диригента у ВНЗ	271
Шепеленко Т. Л. Комунікативний складник професійної компетентності майбутніх фахівців економічного профілю	276

РОЗДІЛ 4

ІНТЕГРАЦІЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ ЧИННИКІВ В ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ

Бакум З. П., Хоцькіна С. М. Психолого-педагогічні чинники адаптації випускників гірничих факультетів в умовах сучасного підприємства	281
Кокарева Е. О. Дидактичні умови творчого саморозвитку майбутніх учителів музики (на прикладі вивчення дисципліни «Хорове диригування»)	285
Колбакова Т. С. Формування професійної самосвідомості майбутніх учителів у процесі фахової підготовки у ВНЗ I-II рівня акредитації	291
Радченко М. В. Феномен педагогічної творчості у вітчизняній науковій думці	295
Часова Е. В., Івчук В. В. Суть та аспекти якості освітнього середовища як основи ефективної підготовки іноземних студентів до навчання в технічному ВНЗ	301
ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ	307

Наукове видання

Педагогіка вищої та середньої школи

Збірник наукових праць

Випуск 43

Головний редактор – доктор педагогічних наук, професор З. П. Бакум

Літературні редактори:

Зеленкова Н. І., кандидат педагогічних наук, доцент,
Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «КНУ»
Цоуфал Л. С., старший викладач,
Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «КНУ»

Технічні редактори:

Бондаренко О. В., кандидат педагогічних наук, доцент,
Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «КНУ»
Дуднік Н. Ю., кандидат педагогічних наук, доцент,
Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «КНУ»

Підписано до друку 25.01.2015 р.

Формат 60×84/16. Ум. др. арк. 18,26. Обл.-вид. арк. 25,49.

Тираж – 150 пр.

Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу
масової інформації КВ № 18958-7748 ПР від 03.04.2012 р.

Криворізький педагогічний інститут
ДВНЗ «Криворізький національний університет»
просп. Гагаріна, 54, Кривий Ріг, Україна, 50086
Тел.: (0564) 71-70-25.

Друкарня Романа Козлова
вул. Рокоссовського, 5/3, м. Кривий Ріг, 50027
(0564) 92-20-77

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 4514 від 01.04.2013 р.

Друкарня Сергія Щербенка
вул. Рокоссовського, 5/3, м. Кривий Ріг, 50027
097-1-92-20-77

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДП № 4561 від 13.06.2013 р.