

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ**

**ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ І ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ
ІНСТИТУТ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ**

**ВІННИЦЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ МИХАЙЛА КОЦЮБИНСЬКОГО
ІНСТИТУТ МАТЕМАТИКИ, ФІЗИКИ І ТЕХНОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ**

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

Збірник наукових праць

Випуск шістнадцятий

**Київ-Вінниця
2008**

УДК 378.14
ББК 74.580
С95

Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми // Зб. наук. пр. – Випуск 16 / Редкол.: І.А. Зязюн (голова) та ін. – Київ-Вінниця: ДОВ «Вінниця», 2008. – 496 с.

Рекомендовано до друку вченою радою Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих АПН України (протокол № 4 від 23.04.08 р.) і вченою радою Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського (протокол № 9 від 28.04.08 р.).

Редакційна колегія:

І.А. Зязюн, доктор філософських наук, професор, академік АПН України, голова (м. Київ)
Н.Г. Ничкало, доктор педагогічних наук, професор, академік АПН України, заступник голови (м. Київ)
С.У. Гончаренко, доктор педагогічних наук, професор, академік АПН України (м. Київ)
В.К. Сидоренко, доктор педагогічних наук, професор, член-кор. АПН України (м. Київ)
С.О. Сисоєва, доктор педагогічних наук, професор, член-кор. АПН України (м. Київ)
О.В. Шестопалюк, кандидат педагогічних наук, професор (м. Вінниця)
Б.А. Брилін, доктор педагогічних наук, професор (м. Вінниця)
Р.С. Гуревич, доктор педагогічних наук, професор, заступник голови (м. Вінниця)
О.С. Домінський, кандидат педагогічних наук, доцент (м. Вінниця)
М.Ю. Кадемія, кандидат педагогічних наук, доцент (м. Вінниця)
В.І. Ключко, доктор педагогічних наук, професор (м. Вінниця)
О.М. Коберник, доктор педагогічних наук, професор (м. Умань)
І.М. Козловська, доктор педагогічних наук (м. Львів)
Л.П. Пуховська, доктор педагогічних наук, професор (м. Київ)
В.О. Радкевич, кандидат педагогічних наук, доцент, член-кор. АПН України (м. Київ)
В.В. Рибалка, доктор психологічних наук, професор (м. Київ)
О.Г. Романовський, доктор педагогічних наук, професор (м. Харків)
М.І. Сметанський, доктор педагогічних наук, професор (м. Вінниця)
Г.С. Тарасенко, доктор педагогічних наук, професор (м. Вінниця)
Н.Т. Тверезовська, доктор педагогічних наук, професор (м. Київ)
О.І. Щербак, кандидат педагогічних наук, доцент, член-кор. АПН України (м. Київ)

У збірнику наукових праць відомі дослідники, педагоги-практики середніх загальноосвітніх шкіл, професійно-технічних навчальних закладів, працівників вищих навчальних закладів І–ІІ і ІІІ–ІV рівнів акредитації висвітлюють теоретичні й прикладні аспекти впровадження сучасних інформаційних технологій та інноваційних методик навчання у підготовку кваліфікованих робітників, молодших спеціалістів, спеціалістів і магістрів.

Статті збірника подано в авторській редакції.

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

Рецензенти:

Л.В. Барановська, доктор педагогічних наук, професор
М.П. Лещенко, доктор педагогічних наук, професор
М.М. Чепіль, доктор педагогічних наук, професор

ISBN 966-527-185-7

© Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих АПН України, Інститут професійно-технічної освіти АПН України, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ У СИСТЕМІ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ

УДК 37.01:1

**В.Г. Кремень
м. Київ, Україна**

ІННОВАЦІЙНЕ МИСЛЕННЯ В КОНТЕКСТІ ТРАНСФОРМАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ В СУЧАСНІЙ ЦИВІЛІЗАЦІЇ

Сучасний простір соціокультурного буття людини сповнений проблем та суперечностей, з якими раніше їй мати справу не доводилося. У дискусіях йдеться про постмодернізм, який начебто спричинює наслідки духовної деградації. Багато говориться й про інноваційне мислення. Серед багатьох визначень сучасної цивілізації – постіндустріальна, глобальна, технотронна, інформаційна, постекономічна, фінансова тощо, найважливішим для нас є її інтелектуальний вимір. Адже ми живемо в суспільстві знань, причому не просто знань, які фіксують ті чи інші сторони дійсності, а знань, завдяки яким відбувається становлення нових цивілізаційних вимірів – динамічно-стрімких, сповнених несподіваних поворотів, викликів, що вимагає енергії інтелекту, інноваційного мислення, і, зрештою, інноваційної людини.

Одночасно відбувається становлення планетарного комунікативного простору, котрий здійснює суттєвий вплив на всі аспекти життя суспільства, окремого індивіда, на структуроутворюючі компоненти всієї системи культури, науки, освіти. Все це кардинальним типом змінює систему існуючих уявлень про логіку освітнього процесу, ставить завдання виділити його пріоритетні компоненти як домінуючий фактор сучасної цивілізації.

Нині постає необхідність проаналізувати і дати визначення буття людини в умовах нашої дійсності, в умовах глобального суспільства, яке пронизує смислова домінанта освіти, знання, мислення, інтелекту. Людина завжди була головним чинником, від неї залежало і залежить продуктивний поступ в цивілізаційному поступі. В такому випадку постає проблема виявлення особливостей її буття в контексті сучасних суспільних трансформацій.

Існує достатня кількість характеристик і визначень сучасного суспільства, але всі вони спільні в одному: втрата духовних орієнтацій в результаті економізації і прагматизації привело до утворення суспільства споживання, або масового суспільства. Для нього є характерним в першу чергу панування масової культури, тобто по суті витіснення традиційної культури на периферію життя, і перевага технологічних, матеріальних досягнень цивілізації. Все це посилюється тим, що новітні тенденції суспільного розвитку загрожують стиранням різниці між дозволеним і недозволеним, моральним і аморальним, допустимим і несприйнятливим, нормальним і ненормальним, сакральним і мирським. У людини маси втрачається внутрішній зв'язок з глибинними основами буття, безмірно розширюється вакуум бездуховності. Людина стає схильною до самообману, ніж бажанню знати правду про сутність, зміст і можливості власного буття.

З новою силою актуалізується проблема людини, оскільки в масовій культурі і суспільстві споживання вона неповна, часткова, нездійснена. Тобто це людина, яка не відбулася. Вона не виконує свого головного завдання – йти шляхом самоперетворення, самореалізації, продуктивної діяльності. Вона не олюднює, не одухотворює світ навколо себе; вона застигла, вона нерухома, і її навряд чи можна називати особистістю. Такій масовій людині важко відповідати на нові виклики соціуму, яких сьогодні стає все більше і більше.

Масова людина – це людина «звичайна», «пересічна», підвладна маніпуляціям свідомістю, що стали звичною нормою, а не винятком. Чи можна це вважати небезпекою?

Зі XVII століття наука стала визначальним фактором цивілізаційного життя. Не вдаючись в перелік та аналіз інших прикладів, зазначимо, що сьогодні всупереч ствердженій «масовій людині», породженій сцієнтизмом і економізмом, приходить творча особистість. Не «просто людина», а саме особистість, яка і може виступати активним суб'єктом соціально-історичного процесу.

Продуктивна діяльність особистості сучасного суспільства знань може розгортатися у відповідному освітньому просторі. Але що являє собою освітній простір? На наш погляд, це – категорія філософії освіти, яка відображає особливості структуротворення інтелектуального життя. Освітній простір характеризує суспільство з боку синтезу людської діяльності по створенню нового культурного, духовного, наукового буття, або ноосфери, що приводить до нової соціальної, економічної, політичної конфігурації суспільства.

В методологічному плані існуючий освітній простір концептуалізує основні напрямки творчої, пізнавальної діяльності, сприяє їх розгляду у взаємодії з процесом розгортання суспільного прогресу, актуалізує питання про піднесення рівня антропологічного фактору в цілісності освітньо-педагогічного розвитку.

Основним критерієм виділення освітнього простору є широкий спектр освітньо-педагогічної діяльності: теоретичної, наукової, практичної, яка проводиться в навчальних закладах, в структурах Академії педагогічних наук, науково-дослідних та адміністративних закладах Міністерства науки і освіти, включених в систему планетарних інтелектуально-пізнавальних відносин. Специфіка і креативність освітнього простору виявляє себе у взаємодії з утвореними сферами: політичною, економічною, екологічною, релігійною, інформаційною, культурною, етнічною тощо. Їх оформлення відбувалося відповідно поступу суспільства, і вони з різною інтенсивністю здійснювали вплив на розвиток процесів в світі. Освітній простір нерозривно пов'язаний з іншими соціально-просторовими феноменами, утворюючи єдиний ноосферний континуум. Через освітній простір реалізується найбільш актуальні проблеми і запити сучасної цивілізації. Серед яких одне з перших місць належить проблемі розвитку особистості.

Головна роль, без сумніву, тут належить освіті. Адже особистістю ми не народжуємося, а стаємо, оскільки здатні до постійної самозміни. Особистісні якості ми не одержуємо звідкись гарантовано, а самі виробляємо їх з часом, віддаляючись від природного стану. А виробляємо на основі освіти, знання. Ігнорування ж освітніх практик позбавляє індивіда звання людини, а тим більше особистісності, робить «розмовляючою істотою». «Говорити ще не означає бути людиною» – ці слова булгаківського професора Преображенського доцільно згадувати кожного разу, коли ми говоримо про людську особистість. Освічуємо, просвітлюємо – звідси і філософський зміст поняття освіти як накопичення досягнень у справі уособлення людини. Чим більше знань, освіченості, отже, світла, світлого в людині, тим більше в ній людського, невід'ємного від особистісного «Я».

Звідси постає проблема людиноцентризму, пріоритету сучасної філософії освіти, центру гуманістичних, освітніх і культурних практик, який акцентує увагу на особистісних цінностях, способах і можливостях їх реалізації. Людиноцентризм – це актуалізація гуманістичних тенденцій в сучасну епоху, відхід від її раціоналістичних, прагматичних імперативів. Адже не секрет, що в багатьох випадках ми спостерігаємо дегуманізацію суспільних відносин, що знаходить реальний відгук у молоді, учнях і студентах. Старі форми втратили своє значення і вплив, і тому сьогодні мало вже лише закликів до гуманізму (1). Потрібні нові концепції, нові теорії, до яких і належить людиноцентризм.

Об'єктивна логіка розгортання сучасного соціально-політичного, економічного і культурного життя перетворює гуманізм, антропологію, мораль, екзистенціалізм в новий тип світогляду – людиноцентризм. В умовах глобалізації, зростання прагматизму і практицизму, наслідку економізації і фінансизації всіх сфер життя, людиноцентризм – це нова якість філософсько-освітнього розуміння людини, котра сьогодні переважає як масштаби

класичного антропоцентризму, гуманізму, моралізму, так і філософської антропології і персоналізму, оскільки виходить за їхні межі.

Людиноцентризм відповідає вимогам і запитам сучасної постіндустріальної цивілізації, котра потребує людину знаючу, творчу, ініціативну і разом з тим інноваційно мислячу. В світлі цих вимог людиноцентризм оцінює минулі досягнення і запити сучасності з точки зору своєї загальнородової – метафілософської, світоглядної якості. В силу чого людиноцентризм взаємодіє не з усякою філософією, а лише з тією, яка орієнтована на виявлення внутрішніх, глибинних основ буття людини, дотичних до вищих смислів життя, діючих через життя та енергію мислення.

Людиноцентризм орієнтує на розуміння того, що в умовах існуючих деструкцій людини, безпрецедентних страшних злочинів, які не можуть поміститися в свідомість, людство здатне вижити, лише відтворивши і поставивши в центр свого існування систему абсолютних цінностей. ХХІ століття, як зазначав відомий вчений, письменник, гуманіст Д. Ліхачов, повинно стати «століттям людини». Тобто пріоритет матеріальної сторони цивілізації повинен перейти до її духовної складової [2].

З цим важко не погодитись, але потрібно уточнити дану думку. Людина – це єдність тіла і духа, загадкове породження природи, яка володіє певною космічною силою, таємничим образом звеличуючись над матерією. А що може пояснити саме так зрозумілу людину? Особливе знання, яким завжди володіла освіта, оскільки за своїм визначенням вона включає в себе все. В межах освітнього простору, в контексті філософії людиноцентризму необхідно обґрунтувати нове адекватне знання про людину. Це повинно бути таким знанням, в якому всебічно обґрунтовується необхідність безумовної переваги духовно-моральної сторони, на основі якої і формується особистість. Без такого знання не буде культурно-інтелектуального зростання, здатного в перспективі привести до перетворення людства. І все це неможливо поза філософією освіти, контекстом людиноцентризму, які складають основну домінуючу освітнього простору по формуванню і творенню сучасної особистості.

Зазначимо, що постійне становлення, безперервна творча само зміна – характерна ознака людини як особистості. Людиноцентризм орієнтує креативи освітнього простору на те, щоб людина в ньому максимально прагнула до подолання природних інстинктів, до створення того, чого, як говорив М. Бердяєв, «не було в світі... Будь-яке живе, не охолоджене відношення людини до людини, є творчість нового життя... Особистість є біль. Героїчна боротьба за реалізацію особистості болюча. Можна уникнути болі, відмовившись від особистості. І людина занадто часто це робить» [3]. І все для того, щоб вона, людина, не забувала своєї відповідальності перед сучасним і майбутнім життям, наступними поколіннями. Усвідомити цю відповідальність покликаний людиноцентризм, який відкриває перед людиною шляхи до виконання того величезного завдання, заради якого вона власне і живе.

Звідси постає наступне питання: а чи здатна природа людини до зміни і наскільки на ці зміни впливає середовище освітнього простору? Потрібно виходити з того, що сьогодні виникла і ствердилась нова основа, новий фундамент для реального (а не декларативного, формального) інтегрального підходу до пізнання і самопізнання людини, до взаємодії на новому фундаменті двох галузей науки – природної і гуманітарної.

Зазначимо, що сучасна наука виводить на принципово інший рівень наші знання про людину – і не лише про біологію, але і про її психіку, про соціальні і культурні характеристики людського існування в світі. В даному випадку ми повинні серйозно задуматися над питанням про природу людини, систематично переосмислити її в контексті нових наукових знань. А це, в свою чергу, вимагає внесення корекцій в освітній простір, доповнення його новими знаннями про людину. Їх головна особливість в тому, що вони ставлять перед фактом перспективи докорінних перетворень людської природи [4]. В чому вони полягають?

Зокрема, сучасні досягнення в галузі нанотехнологій показують, що одним з найважливіших наукових пріоритетів є створення біоорганіки – об'єднання фізики і біології, тобто науки про живу природу. На основі цього наука підійшла до важливого рубежу – моделюванню принципів побудови живої матерії, заснованої на самоорганізації. Скоро

неминуче почнеться відтворення систем живої природи. Це переворот в цивілізації – створення біонічних, гібридних приладів і систем, аналогів людських органів почуттів, аж до очей, вуха, носа, шкіри і в кінці шляху самого досконалого комп'ютера, яким є людський мозок. Гібрид живої і неживої матерії на основі поєднання новітніх технологій – ось головний переворот, який несуть людству нанотехнології. Звичайно, їх втілення в практику життя суттєвим чином змінює систему світогляду, на що повинна активно реагувати філософія освіти, вносячи суттєві корективи в свої практики.

Ці та інші питання сьогодні є особливо жагучими, поскільки ми постаємо перед перспективами докорінних перетворень людської природи. В епоху безмежних технологічних можливостей людська істота починає сприйматися як поле, полігон для реалізації різного роду конструкторських проектів і задумів. Тим самим ми підійшли до питання про ціннісний зміст, ціннісне наповнення природної сутності людини. Іншими словами, коли мова йде не просто про пізнання людини, але і про різного роду впливах на неї, то потрібно замислитися про наслідки цих впливів, а також про їх мету і призначення.

В зв'язку із зазначеним потрібно розрізняти виправдане і несприйнятливие, для яких використовуються терміни «терапія» і «покращення». Терапевтичні впливи призначені для відновлення природи людини, а не для її зміни. Інша справа – покращення, вплив якого спрямований на перетворення природи людини. А це означає не що інше, як повернення до євгеніки. Не такої, яка практикувалася в нацистській Німеччині, але все ж таки спрямованої на покращення природи людини. Якщо декілька десятиліть назад переважаючим було уявлення про ключову роль соціальних факторів, сьогодні ж більш популярні погляди тих, хто вважає вирішальним вплив спадковості (генів). Отже, перевага біологічного, природного над соціальним, духовним. А це означає якісну переорієнтацію освітньо-виховної роботи, навчального процесу, оскільки наша педагогічна наука подекуди орієнтується все ще на принципи соціального детермінізму.

Зазначимо, що бурхливий процес біологічних наук в значній мірі обумовлений зрушеннями соціально-культурного порядку. Адже дослідження в області генетики людини стали безсумнівним пріоритетом не лише для сучасної науки, але і для сучасного суспільства. Разом з тим більш висока довіра до біологічних трактувань природи людини на противагу трактуванням соціологічним і навпаки – це в кінцевому рахунку вибір, який робить людина або суспільство, але на певному рівні розвитку свободи мислення. В епоху домінування єдиного світогляду, єдиної ідеології цей вибір був неможливий. Можливість вибору, яким володіє сучасна людина, обумовлена розширенням освітнього простору, включення в нього нових знань, які формують нову людину.

Разом з тим, ми не повинні кидатися в крайнощі. Посилатися лише на досягнення біологічної науки, генетики – це свого роду утопічний проект, яких достатньо пережило наше суспільство і людство в цілому. Дійсно, вони зараз живлять наше мислення, тішать можливостями збереження здоров'я, перспективами довголіття і навіть безсмертя. Проте для освітнього простору важливим залишається усвідомлення, що не лише біолого-генетична програма, яка, безумовно, сьогодні домінує, але і соціально-культурна програма, перетерпівши науково-пізнавальні трансформації, як і біологічна, здобуває нові можливості для свого розвитку і практичного втілення. Отже, перед філософією освіти і педагогікою постають такі завдання, які вимагають інноваційного підходу і творчої, інноваційної культури мислення.

Визнаючи в якості пріоритету проблему особистості, ми повинні виходити з необхідності удосконалення самого освітнього простору. Це означає, що наші швидко зростаючі можливості маніпулювання людським організмом і психікою разом з технологічною спрямованістю сприйняття і користування цими станами дозволяє нам переходити від «природних» до «інтенцій них» способів соціального конструювання [6].

Природний спосіб – це соціальне «конструювання реальності», яке можна охарактеризувати як дескриптивне. Тобто соціальний світ описується таким, яким він є сам по собі. Ці явища просто відбуваються з нами або навколо нас, безвідносно до наших бажань, планів тощо. Вони не йдуть так далеко, щоб їх значення можна довільно формувати і

переоформлювати. Іntenційний спосіб, в свою чергу, є складний синтез технологічних можливостей спрямованого втручання, і, разом з тим втілення в довільних і свідомо проєктованих соціальних діях намірів, вірувань, норм тощо. Отже, в цьому випадку ми одержуємо щось на кшталт «конструктивного конструктивізму». Безумовно, соціальні, освітні, культурні, тобто людські дії такого роду є цілком звичними; головним же є те, що інтенційне соціальне конструювання спрямоване на досягнення незвичних цілей.

Наступний момент – виникнення нового світу, нової цивілізації, в якій живе і буде жити людина. Коли ми говоримо «постіндустріальна цивілізація», «інформаційна епоха», «глобалізація», Постмодерн тощо – це не просто означення, а головні характеристики сучасного, по суті нового життя. Нове – це технологія копіювання, клонування, новий віталізм і новий гуманізм. Все це називається «техновіталізм» – *vita* (життя), підміняється *vit* (в штучному середовищі), або на *virt* (віртуальний, уявний, симульований). Зростає могутність техніки, все тісніше нас оточує віртуальне царство, все більш просторнішими стають екрани комп'ютерів і телевізорів, все більше множаться зони комунікації тощо. Все це нові складові буття, що змушує вносити корекції в освітній простір, в навчальні програми, у формування нової людини.

Сучасні технології намагаються створити штучне життя і штучний розум, які переважають людський. На думку вчених, ми стоїмо на порозі нової загадкової форми життя в самій техніці, яка утворює техносферу, котра пронизує собою все природно-біологічне. Медичинськими протезами, інформаційними приладами, комп'ютерними вірусами, засобами масової інформації це нове життя проникає в найменші пори нашого життя. Техніка виявляється вітальнішою, тобто життєвішою багатьох організмів, які витісняються з нашої планети. І сама людина інтегрується в техносферу, поступово насичуючи організм більш об'ємними елементами техно-інформаційного середовища, які «одягаються» і «знімаються» (як одяг), тобто замінюються.

Деконструкція, про яку говорили постмодерністи, вносить зміни в нашу ідентичність. Вектор руху в культурі, наприклад, вказує саме деконструкція: ми розприроднюємо, розвтілюємо себе по мірі культурного становлення і самовиразу. Ми все менше стаємо на себе схожі, і найбільші культурні прориви відбуваються саме на межі культур, коли чорний опиняється в полі білої культури, українець – в полі західної або східної культури, чоловік – в полі жіночої культури або навпаки. Перехрещення кордонів між мовами, етносами і всіма іншими ідентичностями – ось джерело найбільш «гарячої» культурної творчості. Всі великі творці культури – українські, російські, західні – всі були в різній мірі багатомовними, ідентифікованими в інші культури. А хто й не був, наприклад, Шевченко, все рівно перебували в космосі багатокодової, граничної з європейською культури.

Росія до Петра I залишалася монокультурною і мономовною країною, ніяких культурних проривів і тим більше всесвітньо значимої літератури в ній не створювалося. Тем саме можна сказати про Японію до середини XIX століття, інші країни. Культура вийшла за межі традиційності, і тепер тільки тому і має якийсь смисл, що вона перетворює нашу природу, робить нас відступниками свого класу, статі, нації. Культура – це переселення душі з тіла в тіло ще за життя.

Сьогодні в освітній простір активно вторгається транскультура. Це – нова сфера культурного розвитку за межами існуючих національних, расових і новітніх професійних культур. Це область поза існуванням, поза місцем знаходження, це свобода кожної людини жити на межі або за межами своєї «вродженої» культури, білої чи чорної, російської чи української, чоловічої чи жіночої. Хоча культура по мірі свого становлення відокремлюється від природи, вона зберігає в собі багато природного, етнічного, психофізичного, соціальнокласового. Первинна, рідна, вроджена культура – українська, німецька, чоловіча, жіноча – це застиглість на тілі природи, система психофізичного примусу, символічного насилля, визначених ролей та ідентичностей: «національний характер», «чоловічий», «жіночий» стиль тощо. І в цих застиглих ідентичностях транс культура здійснює «вибух» [7].

Це ж саме можна сказати про введення інноваційних практик і технологій в освіту, що утворює трансосвіту. Наприклад, введення 12-и бальної системи якісно змінило не просто

систему оцінювання знань учнів, і якість підготовки, але й саме відношення до особистості учня. Ми знаємо, що освіта звільняє людину від диктату невігластва, детермінацій антикультури. Людиноцентризм в трансосвіті, або в новій сфері освітнього розвитку – це продуктивний порядок звільнення, на цей раз від догматичних постулатів, залежності від методологізму, усталеного традиціоналізму просвітницької педагогіки.

Так само, як традиційна, сьогодняшня культура, в рамках кого відбувається наша вихідна ідентифікація, все більше сприймається як минуле, «вчорашнє» людства, як якась друга природа, звільнення від якої відкривається простором транскультури, так само сучасний освітній простір наповнюється новими смислами через орієнтацію на людину. При цьому трансосвітній простір не відмінє набутого освітнього досвіду, сукупності знань та педагогічних символів, виплечаних в національній традиції.

Перебування в культурі веде не до зникнення нашого фізичного тіла, а до того, що зникає рабство у тіла. Так само вихід в область трансосвітнього простору не усуває значення первинного педагогічного досвіду, а, навпаки, посилює відчуття його специфіки, тому що будь-який елемент тепер не унаслідуюється як традиція, а вільно вибирається, як художник вибирає фарби, щоб по-новому їх поєднувати в картині. Трансосвітній простір користується палітрою всіх передових освітніх практик, які в своєму підсумку приводять до нової якості знання і, в кінцевому результаті, нової, інноваційної людини. Людина в новому трансосвітньому просторі сама вибирає, до яких знань їй долучатися і в якій мірі їх зробити своїми. Головне – не застигати, не зупинятися в існуючих знаннях, а спрямувати енергію особистості на підлив всіх символічних залежностей, які стали її «другою природою».

Енергійна сила нової реальності – техносфера, інформація, комп'ютеризація, транскультура, глобалізація, постмодернізм тощо, як вибухова хвиля, проходить через увесь сьогодняшній розвиток цивілізації. Вона обіцяє до середини нашого століття підняти її вгору майже по вертикалі, тобто перевести із звичної колії руху. Це – зсув тектонічних плит культурного, наукового і освітнього фундаменту, що посилює тенденції до дестабілізації, самопідриву звичного культурно-освітнього життя, котре, після вибуху (як галактика) всіма своїми розірваними частинами розлітається в раніше закриті простори інших освітніх практик.

Тому нам всім, враховуючи дану ситуацію – інноваційний характер сучасного освітнього простору, який в свою чергу потребує інноваційної людини, потрібно перекваліфікуватися. Це означає – не тільки йти в руслі звичних знань, які ми не повинні ігнорувати, але й готувати себе до діяльності в нашому освітньому просторі, який постійно оновлюється. Лише інноваційне суспільство, яке вміє цілеспрямовано виходити із своєї культурної, освітньої закритості, має шанс чітко, самостійно, із знанням справи пережити вибухові виклики, які супроводжують трансформації росту, зростання цивілізації.

Література:

1. Кремень В.Г. Філософія національної ідеї: Людина. Освіта. Соціум. – К., 2007. – С. 7.
2. Киселев Г.С. Смыслы и ценности нового века // Вопросы философии. – 2006. - № 4. – С. 7.
3. Бердяев М.А. Проблема человека. – М., 1993. – С. 10, 14.
4. Юдин Б.Г. О человеке, его природе и его будущем // Вопросы философии– 2004. - № 2. – С. 20–21.
5. Там само. – С. 24.
6. Бергер П., Лукман Т. Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания. – М., 1995.
7. Эпштейн М. Нулевой цикл столетия//Звезда. – 2006. - № 2. – С. 215–216.

В статье рассмотрены составляющие, являющиеся приоритетными в образовательном процессе, который доминирует в развитии современной цивилизации. Дано определение бытия человека в условиях современного информационного пространства.

The article deals with the basis components of advanced education as dominated factor of development of modern civilization. The matters of human being in information society are given.

ПЕДАГОГІЧНА АРТ-ТЕРАПІЯ ЯК ЕСТЕТИЧНА ФАСЦИНАЦІЯ

Сучасний стан арт-терапії, як іноді стверджують дослідники – нового напрямку в сучасній педагогічній практиці – дозволяє віднести названу категорію до інноваційних. Поки що погодимось з таким підходом і визначимось з базовими та висхідними поняттями, необхідними арт-терапії для описання в термінах загальної і педагогічної інноватики: нове, нововведення, новація, інновація, інноваційні процеси, інноваційна технологія.

Само поняття «арт-терапія» має різні тлумачення. По-перше, це динамічна система взаємодії між учнем (дитиною, студентом, дорослим), продуктом його образотворчої творчої діяльності і педагогом (арт-терапевтом) у так званому «фасилітуючому» (від фр. *faciliter* – полегшувати) арт-терапевтичному просторі з метою реалізації важливіших функцій освіти: психотерапевтичної, колекційної, діагностичної, розвивальної, виховної, психопрофілактичної, реабілітаційної і т. ін. По-перше, арт-терапія може розглядатися «...в якості терапевтичної процедури («психологічне лікування») особистості – сучасний напрям у психотерапії, інформаційній медицині і біоенергетичному зціленні, що використовується в якості основних терапевтичних заходів як творчий процес, в якому знаходиться пацієнт і його результати: картини, вірші, музика і т.п.» [3, с.3]. По-друге – як зберігаюча здоров'я інноваційна педагогічна технологія, а також нова система позакласної роботи вчителя [9].

Великий тлумачний словник сучасної української мови нове трактує як: недавно виникле, зроблене, створене [4, с.624]. Категорія арт-терапія, безсумнівно, нова для педагогічної теорії і освітньої практики. Новизна (властивість і якість за значенням) конкретизує нове як інший порядок, винахід, метод, явище. В інших енциклопедичних джерелах звертається увага на оновлення, тобто практичне використання технічних і технологічних винаходів і досягнень. Це також нова ідея для конкретного індивіда, незалежно від того, є вона об'єктивно новою за походженням, чи ні. Вона визначається в часі з моменту відкриття чи першого використання.

В цілому переважає думка, згідно з якою ключовим у понятті «новина» є зміна, хоч деякі автори, кажучи за новину, розуміють просто дещо інше, порівняно зі вживаним, а саме – процес її внесення, оновлення. Враховуючи педагогічну специфіку, можна зробити акцент на свідомі зміни з метою удосконалення і розвитку освітньо-виховних технологій, враховуючи при цьому, що зміни повинні бути новиною в сучасній ситуації, хоч за суттю і не володіють повністю новими ідеями і формами [1].

На основі аналізу наукових даних можна запропонувати узагальнену класифікацію новини за наступними найбільш очевидними критеріями:

– *новизни*: а) абсолютно нові, раніше невідомі педагогічні ідеї і дії, що зустрічаються рідко; б) адаптовані, розширені чи переоформлені ідеї і дії, актуальні в конкретному середовищі і в певний проміжок часу задовольняють потреби розвитку освіти; новина такого типу переважає; в) відновлені (реадаптовані) педагогічні ідеї, тобто повторення деяких раніше існуючих ідей і дій у змінених умовах;

– *радикальності*: а) новина, що покращує і розвиває традиційні напрямки; б) їх модифікує; в) відкриває нові напрямки (радикальні);

– *масштабності*: а) глобальні (масові, фундаментальні); реформи системи освіти; введення нових освітніх стандартів; педагогічні відкриття і т.п.; б) часткові (малі); зміни в окремих навчальних закладах, в навчальних дисциплінах (як змістового так і технологічного планів), а також педагогічні винаходи, інновації у сфері учіння і виховання;

– *способу виникнення (походження) і здійснення (функціонування)*: а) організовані (спеціально сплановані, передбачливо задумані, проєктивно цілеспрямовані), запропоновані школою чи освітніми закладами; така новина привноситься ззовні; б) спонтанні (стихийні),

випадкові), як правило, виникають в роботі окремих педагогів, схильних до творчої діяльності і новаторства; такі новини називають внутрішніми;

- *сфери виникнення і/чи застосування*; у змісті освіти (зміни навчальних планів і програм, введення нових навчальних дисциплін, створення інтегрованих курсів і ін.); у змісті навчальних предметів; в методиках викладання; в технології (технологічних винаходах);

- *способах діяльності педагога*: засобах, техніці, технології, (наприклад, позакласної чи позааудиторної роботи), методики, наприклад, виховання;

- *організаційних формах*: наприклад, окремі дії, заходи, заняття, нові комплекси і системи організаційних справ.

Безсумнівно, введення додаткових факторів для класифікації перерахованих характеристик запропонованого феномену значно збільшує і число параметрів моделі. Це дозволяє більш детально оцінювати специфіку тієї чи іншої новини, хоч і може призвести до ще більшої формалізації цілісного явища.

Спробуємо проаналізувати у контексті запропонованого проблему арт-терапії. За рівнем новизни це нове, адаптоване до підготовки вчителів, його використання в педагогічній дії, має суттєве значення. За рівнем масштабності використання арт-терапію можна розглядати як модифікуючу чи радикальну новизну, що за малою вивченістю поки що використовується частково. За цими ж причинами логічно говорити про спонтанний характер її розповсюдження в межах діяльності окремих інноваторів чи закладів, переважно на рівні технології. Водночас можна сподіватися, що включення арт-терапії в навчальні плани підготовки педагогів надасть їй статус новизни у змісті педагогічної освіти.

Але до цього слід додати одну важливу інформацію. Згідно з філософською інтенцією «немає нічого нового під місяцем» з великим наближенням до неї справедливого звучання набуває народна мудрість – «нове – давно забуте старе». Арт-терапії стільки літ і зим, скільки такому величому і загадковому явищу як освіта і виховання людини, чи такому феномену як «учитель». Ніхто не докаже факт існування наскального живопису лише для його творця, а не для тих, в оточенні яких він проживав. Можна гіпотетично передбачити, що арт-терапія зобов'язана людському мовленню, одному з перших видів мистецтва. Звичайно, така позиція справедлива лише в тому випадку, якщо під арт-терапією розуміється те, що визначає почесний президент Британської асоціації арт-терапевтів, професор Лондонського університету Д. Уоллер [14, с.3]: «Арт-терапія базується на уявленнях про те, що створення і сприймання візуальних образів є важливим аспектом пізнавальної діяльності людини; що образотворче мистецтво в присутності спеціаліста дозволяє клієнту актуалізувати і виразити як ранні, так і актуальні в контексті «тут – і – зараз» усвідомлювані і неусвідомлювані почуття і потреби, зокрема ті, вираження яких із допомогою слів досить складне; і, нарешті, що візуальний образ є засобом комунікації між психотерапевтом і клієнтом».

Давня Греція подарувала світу основоположні категорії: «психологія», «психолог», «психотерапія», «психотерапевт», «психопатологія» (псих – від грец. душа). «Це знання, що виходять із лабораторії душі; це особистісні, рефлексивні знання. Щоб здобути їх, треба дивитись у глиб себе та щодня прислухатись до екзистенційних прагнень наших клієнтів. Митці краще за науковців знайомі з цим підходом до знань. У своєму пошуку істини митці не проводять наукових експериментів і не аналізують дані за допомогою статистичних процедур. Натомість вони спускаються у власні глибини й виконують свою істину в «кузні душі»... Психологія є і мистецтвом, і наукою; психологія, базована на уявленні про душу, ставить мистецькі й феноменологічні підходи до знання поруч із науковими підходами, які зараз панують у нашій епістемології» [6, с.105].

Арт-терапія – міждисциплінарна сфера знання, що поєднує в собі різні дисципліни: психологію, медицину, педагогіку, культурологію й т. ін. Її основою виступає художня практика, оскільки в ході арт-терапевтичних занять клієнти входять в образотворчу діяльність. Вперше («art therapy») вжито в 1940 рр. в англomовних країнах [автори М. Наумбург, А. Хілл] для означення різних форм клінічної практики. Це своєрідний психологічний супровід клієнтів з емоційними, психічними і фізичними порушеннями в ході їх занять образотворчою творчістю з метою їх лікування і реабілітації.

Іноді в російськомовних публікаціях арт-терапію визначають як «психотерапію виразними мистецтвами», чи «психотерапію мистецтвом», пов'язуючи її з використанням різних форм творчого самовираження з метою досягнення лікувально-корекційних і розвивальних ефектів [10]. Знаходимо такий підхід і в закордонних дослідників. Арт-терапія характеризується ними як «...форма лікування, при якій встановлюються відношення між клієнтом і психотерапевтом, які визначають зміни в стані клієнта в досягненні ним норми поведінкової активності» [13, с.4].

Арт-терапія є частковою формою психотерапії мистецтвом (драмо-терапія, музикотерапія, танок-рухова і т.п.). У деяких країнах арт-терапія і інші напрями психотерапії мистецтвом визнані не лише в якості самостійних психотерапевтичних модальностей, але й професій. Зважаючи на тісний зв'язок арт-терапії з лікувальною практикою, у більшості випадків вона має переважно психопрофілактичну соціалізуючу і розвиваючу спрямованість, що має виключно велике значення в діяльності освітніх закладів, реабілітаційних проектах і в соціальній роботі. Разом з тим, використання методів арт-терапії в цих сферах, тобто її практичне використання, повинно здійснюватися на основі чіткого розуміння того, що складає основний зміст арт-терапевтичної практики. Її цілі і задачі не повинні спотворюватися і замінюватися іншими, не властивими їй формами біляпрофесійної діяльності.

Щоб не змішувати і не підміняти один одним терапевтичних і професійних компонентів в роботі педагога, варто під арт-терапією розуміти дидактичний «арт-метод», «метод творчої активності як засіб педагогічного мистецтва/педагогічної майстерності», «метод творчого самовираження» та інші близькі до змісту визначення.

У діяльності педагога новизною може бути і засіб, і техніка, і технологія, і методика арт-терапії. В освітній практиці використовуються нові форми індивідуальних і групових занять, а також арт-терапевтична робота в цілому. Використання цієї новизни, як системи організованих форм, дозволяє розглядати її як інновацію для конкретних закладів, де є такий досвід. Цілком очевидно, що інновацію можна розглядати і як предмет, і як процес, і як результат.

У першому випадку розробляються і науково описуються особливості теоретико-прикладного комплексу, що характеризується новизною у сфері (і/чи) змісту, засобів, методів, технологій і т.п. У другому – діяльність від виявлення (створення) новизни, до її впровадження в систему освіти. У третьому – підсумок інноваційного процесу, а за позитивних змін – подальше розповсюдження, стійке функціонування і т.ін. (наукова доля новизни).

Уявімо у цьому контексті цілісний механізм інновацій у вигляді ланцюга взаємопов'язаних змін: нове – новизна (як предмет) – новація (як процес і нова якість) – нововведення (як процес) – зміни у функціонуванні освітніх закладів і спеціалістів (як процес і результат) – зміни під впливом цих явищ у соціальній і предметній сферах (як процес і результат) – новий елемент системи освіти (як предмет і результат) і т.п.

Звичайно, у цій схемі слід передбачати певні допуски, що виправдовують послідовність протікання процесу. Зокрема, відомо, що для інноваційних процесів характерна більше циклічність і одночасність, ніж послідовність і черговість протікання. Тому процес становлення супроводжує весь цикл розвитку від нового до інновації. Але повторення процесу становлення кожного разу відбувається на якісно більш удосконаленому рівні, коли виникає образ нового, створюється новизна і т.п. Також варто враховувати, що деякі процеси, класифіковані наукою як структурно багатofакторні і нерозривні, вимагають визначення деяких з них як самостійних і визначальних. Якщо, наприклад, сприймання новизни зазвичай включають в рамки розповсюдження, то насправді це є самостійний, дуже важливий процес її усвідомлення і опанування.

Важливу роль у розповсюдженні інноваційного досвіду відіграє інформування, яке може бути цілеспрямованим, стихійним, спонтанним, умисним. Під ним (досвідом) розуміється відтворювані засоби, методи, способи, практично апробовані в діяльності окремих педагогів і такі, що забезпечують підвищення якості роботи при допустимій (мінімальній) затраті часу і зусиль для всіх учасників. Безсумнівно, досвід, як зазначав К. Ушинський, не передається буквально, з нього вилучається ідея. Мається на увазі інформування як розповсюдження ідей, закладених у досвіді.

Організаційно арт-терапія може виявлятися у наступних формах: окремі лекційні і практичні заняття, спецсемінари і спецкурси, курсові і дипломні роботи, консультації, арт-техніки – демонстраційні майстерні, різні форми позанавчальної діяльності, зокрема арт-терапевтичні групи, арт-терапевтичний театр, волонтерські практики, робота в якості арт-терапевтів і супервізорів.

Психологічно розповсюдження арт-терапії, як інновації, може виявлятися не лише у відношеннях студентів, учителів, дітей до самої технології, але також і в зміні взаємовідношень у колективах і групах. Можуть також фіксуватися й інші психологічні феномени, наприклад позитивні зміни Я-концепції, помітне особистісне зростання учасників арт-терапевтичних занять.

При співставленні арт-терапії з поняттям «повний цикл розвитку нового» можна узагальнити картину інноваційної діяльності у такий спосіб:

зародження наукового напрямку; сфера інтердисциплінарного знання; галузь науки; ознайомлення і первинне розповсюдження нового на рівні окремих практиків; новизна як предмет дослідження; впровадження в навчальний і поза навчальний процеси; спонтанна іррадіація новизни; цілеспрямоване нововведення в декількох навчальних закладах; масове нововведення; подальша доля інновації (від стійкого функціонування, удосконалення до модернізації чи відмирання).

У цьому ланцюжкові визначені зреалізовані явища, потім – актуальні в даний час, далі – передбачувані в майбутньому, тобто починаючи з етапу «масові нововведення» представлена прогностична частина моделі.

Арт-терапія, як і інші педагогічні новітні явища, володіють наступними ознаками:

- сукупністю теоретичних і практичних ідей, нових технологій, що складають їх сутність;
- різноманітністю зв'язків із соціальними психологічними і педагогічними явищами;
- відносною самостійністю (відособленістю) від інших складових педагогічної дійсності (наприклад, процесів учіння, управління);
- власною історією виникнення і розвитку, описаною в літературі, документах та інших матеріалах;
- здатністю до інтеграції та трансформації.

Інновації в освіті в широкому розумінні як внесення нового в усталені процеси, удосконалення і покращення існуючого не можна рахувати ознакою лише нашого часу. Це скоріше постійний іманентний фактор освіти, що характеризує її сутність, основний смисл і значення. Освіта – це постійний процес у поступі до удосконалення і відповідності вимогам часу [2].

Зауважимо, що самі інновації характеризуються змінністю під впливом різноманітних умов: зовнішніх і внутрішніх, об'єктивних і суб'єктивних. Змінність стосується різних аспектів інновації: її назви, провідних ідей, технологій, засобів, місця і образу у масовій педагогічній свідомості, акцентів у масовому досвіді і його зразків-еталонів [7]. Змінність може не лише позитивно впливати на розвиток самої інновації, але й мати негативні наслідки, що спотворюють чи нівелюють сутність, а в підсумкові і результат (може бути прийнятий чи не прийнятий). Адже саме особистісне оцінювання і інтерпретація більшою мірою, ніж інтелектуальне прийняття і дидактичне опрацювання, впливають на опанування новизни і інновації.

Вочевидь, причини змін викликані передусім особливостями особистості і професійного почерку педагога. До того ж і сама специфіка арт-терапевтичної роботи, базована на використанні мистецтва і творчості, помітно посилює трансформаційні процеси. Отже, для розповсюдження інновації, адекватної оригіналу, важливо виокремити ті складові, які можуть бути описані як технологія арт-терапії. Певно, в даному контексті належить говорити про сукупність взаємопов'язаних технік, спрямованих на нові, нетипові вирішення конкретних практичних задач. Визначена алгоритміка дій, властива технологіям, добре проглядається в методиці арт-терапевтичних занять.

Система арт-терапії володіє також здатністю транслювати знання, навчати певним технікам, використання яких дозволяє одержувати стабільні заплановані результати. Разом з тим специфічною рисою технологій такого типу є можливість широкої творчої варіативності.

Отже, арт-терапію можна назвати новим явищем у педагогічній науці і практиці, а отже справедливо розглядати як новизну. Апробація в конкретному освітньому закладі переводить її в розряд новації. Арт-терапія як новація – це вперше реалізована (здійснена) новизна, зразок для нововведення. Багаторазово і успішно відтворене нововведення стає інновацією.

Відповідно, в кожній конкретній ситуації даний феномен можливо описати одним із названих понять. У підготовці студентів до педагогічної діяльності цей феномен може бути включений до програми курсу «Педагогічна майстерність». Згодом, при відповідній теоретичній і практичній розробці всіх складових компонентів арт-терапії, можливі й інші варіанти її опанування студентами і вчителями.

Арт-терапія як інноваційна технологія – відносно самостійне явище. В той же час вона володіє здатністю вводитися в різні методики, зокрема в методику раціонального розвитку особистості, виховання, корекційної роботи, систему діяльності груп продовженого дня тощо.

Виокремимо декілька рівнів інноваційної арт-терапії в освіті. Перший – на рівні технології – використання специфічних арт-терапевтичних засобів, технік, методів, що приводить до змін в практиці педагогічної дії. Другий – на рівні педагогічної дії – введення арт-терапії як самостійної дисципліни (спецкурс, спецпрактикум і ін.) в зміст освіти студентів і після вузівську підготовку вчителів. Ці зміни сприяють розвитку теоретичної бази педагогічної освіти. Третій – на рівні концепції – включення інтердисциплінарної бази арт-терапії в педагогіку. Цей рівень характеризується зміною самої концепції підготовки вчителів до професійної діяльності, розробкою нового підходу у сфері освіти.

Доцільність арт-терапевтичної підготовки студентів пояснюється багатьма причинами. Серед них – зростаюча необхідність шкіл і позашкільних закладів в інноваційних підходах і технологіях роботи з дитячою злочинністю, наркозалежністю, з дітьми-біженцями тощо. Актуальні також проблеми поліпшення психічного здоров'я населення. Важливо також основи педагогічної інноватики включити в теоретичний курс педагогіки.

Спробуємо підійти до освітньої арт-терапії з точки зору педагогічної фасцинації. Попередньо зауважимо, що останнім часом в освітньо-виховному процесі набуває аксиоматичності положення про те, що процес пізнання базується на символно-знаковій системі. «Знак» – відмітка, зображення, предмет чи явище, якими відзначаються, узагальнюються певні чуттєво сприймані об'єкти. Символ має декілька значень; 1) знак, що відзначає узагальнений предмет; 2) у мистецтві, – це характеристика художнього образу, осмисленої ідеї, які відрізняються від знаку своєю невичерпністю і багатозначністю змісту. У науці – категорія, поняття.. Саме з позиції тлумачення різноманітних знаків розпочалося дослідження проблем фасцинації (від. лат. *fascino* – чарівництво, чаклунство), якими сьогодні тлумачаться як чарування, зваблювання, чаклування, магія, одурення, маніпуляція і т.п.

Дослідники розглядають фасцинацію «в якості сигналу, який не залишає людину байдужою, пробиває будь які фільтри її психологічної захищеності і захоплює мозок, нервову і гормональну системи, народжує раптову реакцію (позитивну чи негативну), паніку, обминаючи свідомість, загострює критичність. Знаки і символи фасцинації спираються на найсильніші емоції і почуття: захоплення, лякливості, шок і т.п. Вони викликають задоволення і насолоду або попереджають про загрозу» [8, с.163].

Логічне визначення фасцинації: «здатність демонстраційного комунікативного сигналу чи навіть природного явища (захід чи схід сонця, чудернацькі форми скель т.п.) приковують увагу, викликають підвищений інтерес, здивування, радість, захоплення, екстаз, симпатію, зачарування, шок, сполох, переляк, обминаючи чи відключаючи будь-яке логіко-вербальне пояснення, інтелектуальну аргументацію, а тим більше критику» [12].

Жива природа наповнена підступністю: яскрава квітка чи вишуканий формою і яскравістю кольорів гриб приховують у собі фізичну смерть людини; самці і самки деяких видів комах і риб, відразу після спарування чи викиду ікри, гинуть. Фасцинація сильніша за розум і інстинкт виживання, вона чарує, «зводить з розуму», знищує волю, потужну силу

м'язів представників різної статі, зокрема й людини. Ми мало задумуємося, чому захоуємося і за які переваги ладні віддати життя за коханого чи кохану (парадокс Ромео і Джульєтти). З. Фрейд справедливо стверджує, що любов дише фасцинацією. Ми інстинктивно виокремлюємо в натовпі знайому людину, а голос коханого, чи коханої вирізняємо з тисячі інших. Часто-густо не замислюємося, за якими ознаками одна людина нас чарує, а інша дратує.

У політичній діяльності, особливо в період виборів, використовуються різноманітні фасцинаційні знаки і символи аж до «чорного піару». Не обходиться без цього жодна реклама: без впадаючого в око заголовку, малюнку, каламбурчика, різних «заманювань», запаморочних гасел. У рекламі цигарок зображені щасливі люди, а попередження про ракову хворобу від них є звичайним для них легким жартом.. Головна мета – відволікти від буденних думок, переживань, турбот, привернути увагу, викликати відповідну реакцію без роздумів і критики. І при цьому забувається мораль, пристойність, галантність. Існують масові фасцинації у вигляді свят, феєрверків, військової маршової музики, спільного прийому їжі, масових танців, ритуалів, хорового співу, молитов, клятв, гасел. Все це із світу катарсису, калокотатії, етики, естетики, різновидів і жанрів мистецтва, сприймання і оцінки.

У педагогічній літературі комунікативні знаки, символи фасцинаційного впливу поки що використовуються рідко, частіше в педагогічній дії на рівні підсвідомості. З'ява нової науки – фасцинології – відкриває ще маловивчені перспективи теоретичного осмислення і практичного використання прийомів маніпулювання свідомістю, підсвідомістю, зверхсвідомістю і поведінкою учнів головним чином через їх емоційно-почуттєву сферу.

Із допомогою фасцинації можна маніпулювати освітнім процесом, вчинками і поведінкою суб'єктів освітнього процесу – вчителів і учнів. У найважчий період життя в колонії для малолітніх правопорушників Антон Макаренко висунув гасло «Не пищать!», яке знімало надлишки напруги в колективі. Але тут не все однозначно, бо часто-густо маніпуляцію визнають негативним прийомом, який ніби не можна використовувати в педагогіці. Слово «маніпуляція» походить від латинського слова – «рука» і має декілька значень: 1) Виконувана руками складова дія, що звичайно вимагає вправності, вміння тощо; 2) Те саме, що махінація – несумлінний, нечесний спосіб, витівка, хитрість для досягнення чого-небудь; 3) Шахрайство. 4) система ідеологічних і духовно-моральних способів впливу, спрямованих на зміну свідомості людини.

В освітньому процесі педагогові доводиться маніпулювати предметами чи явищами, різними пристосуваннями і приборами для досягнення пізнавальних цілей. Вищими психічними процесами, де використовується маніпулювання, є мислення й мова, особливо мовлення, коли йдеться про порівняння, аналіз і синтез фактів, подій, образів, коли класифікуються ознаки, якості і властивості предметів і явищ, відбувається їх узагальнення у понятійних чи образних формах.

Маніпуляції з діяльністю і поведінкою учнів спрацьовують при підтримці режиму праці і відпочинку, при проведенні занять в урочний і поза урочний час. На уроці вчитель вибудовує свій матеріал згідно з логікою і жорсткими алгоритмами чи технологічними прийомами, орієнтованими на маніпуляції, спрямованими на раціональне і емоційно-почуттєве опанування учнями знань, навиків і вмінь. У підручниках з будь-якого предмету є чітко визначені вимоги щодо яскравості, образності, доступності подачі навчального матеріалу.

Не можна заперечувати, що явища маніпуляції мають негативні відтінки. У конфліктних ситуаціях, наприклад, педагог використовує фасцинацію для одержання тимчасових «однобічних» переваг із допомогою прихованого примусу чи навіть обману. До засобів такої фасцинації в учінні і вихованні можна віднести:

- повне (відкрито неправдивість) чи часткове (підтасовка фактів, підміна понять) спотворення інформації;
- приховування інформації аж до повного замовчування якихось фактів, і значущих подій, або часткове їх висвітлення; іноді це використовується для створення іміджу активіста, відмінника;

- особливу компоновку інформації, щоб дійти висновку однозначності і потреби очікуваної єдиної необхідної поведінки суб'єктів учіння;
- вибір конкретного моменту подачі інформації, коли учень переляканий пригнічений, чи, навпаки, благодущний;
- пред'явлення матеріалу у «сирому», несистематизованому вигляді чи дрібними порціями, де важко прослідкувати зв'язок;
- вплив на психологічні механізми, які «запускають» типову поведінку якогось учня («настукав», «ябеда», «вискочка» і т.п.).

Варто звернути увагу на сучасну надмірну захопленість прикладною експериментальною психологією. Справа в тому, що психологи своїм оригінальним інструментарієм маніпулюють з душею людини, ігноруючи елементарними правилами моральності, і не несуть ніякої відповідальності за можливі негативні наслідки. «Чим краще ми пізнаємо суб'єкт діяльності, тим більше позбавляємо його суб'єктності, тобто робимо його поведінку більш передбачуваною, а він все більше втрачає внутрішні стимули до самопізнання (адже поряд завжди такий все розуміючий і всезнаючий психолог), бо немає нічого страшнішого, ніж перетворювати людину, наділену свідомістю і самосвідомістю, в слухняну і задоволену життям скотину... Психологія стає «найстрашнішою» на світі наукою» [11, с.13].

Якщо такі й подібні засоби прийнятні для бізнесу, ділових відношень, політики, реклами і пропаганди, то не слід їх використовувати в педагогічному спілкуванні з ближніми людьми, з друзями і учнями. Маніпуляційний стиль із використанням фасцинації в якихось екстремальних ситуаціях може бути затребуваним, але він загрозливий як для оточуючих людей, так і для педагога-маніпулятора.

Фасцинаційні елементи різнорідно виявляються в знаках і символах кінетики (грецьке – рухати) – вони утворюють систему рухів у вигляді засобів невербальної педагогічної ситуації, які виражаються в переміщеннях предметів і явищ в часі і просторі, в позах, жестах, манерах суб'єктів, в тілесних рухах і т.д. Раптова і яскрава поява якогось явища, як правило, викликає відповідну реакцію. Порядок руху має значний вплив на дії індивіда і колективу. Музиканти знають, що хаотичні рухи диригентської палички при виконанні музичного твору можуть зірвати голос у деяких учасників хору. До фасцинаційних знаків кінетики серед 20 тис. смислів відносяться такі вияви емоційності, як суворість на обличчі, притиснуті губи, холодний блиск очей і т.д., які говорять про негативні відношення між суб'єктами учіння – вчителем і учнем. І, навпаки, доброзичливі посмішки, запрошуючі й привітні жести, прагнення спілкуватися один із одним створюють радісну атмосферу. Вчені нарахували біля 350 легко інтерпретованих смислів, які можна виразити з допомогою тілесних рухів. Так що резерви фасцинації у кожної людини невичерпні. Здібності посміхатися – вроджена якість. Це встановлено при вивченні сліпих і глухих людей. Але окремі елементи посмішки піддаються тренуванням. Звідси порада педагогам: «Шукайте свою найкращу посмішку і якомога більше посміхайтесь!».

Ритори Давньої Греції і Риму прекрасно знали і майстерно використовували багато чисельні прийоми мовної експансії як факсинаційні засоби: зміну нагнітання напруги ритмів мовлення, голосові модуляції, семантичні паузи, яскраві багатоваріантні повтори і драматизацію, цікаві історії, декламацію, притчі, анекдоти, ключові фрази і навіть спів. У ті далекі роки, як і в наш час, мовленнєвим ефектом вирізнялася діяльнісна мова юриста, лікаря, авторитетного педагога, крупного спеціаліста, служителя культу і т.д.

Мовна експресія використовується і в освітній діяльності, а її прийоми у кожного індивідуальні і залежать від здібностей, від педагогічної і акторської майстерності вчителя.

Діти, як правило, люблять тих педагогів, які жартують, використовують раптові порівняння, влучні слова, каламбури, виявляють артистичні і акторські здібності. Усі ці семантичні (сміслові) знаки і символи відображують, крім того, такі важливі властивості, як незрозумілість і багатозначність описування. Прагматичні (ціннісні) знаки іноді вимушують людину робити те, що може призвести до деякої пагубної залежності, чи здійснення небажаних вчинків.

У педагогіці діє важливий принцип «якомога більше уваги до особистості», порушення якого завжди призводить до негативних наслідків. Принижені вчителем учні залишаються надовго з глибокими «душевними шрамами», тому нетактовного, несправедливого педагога неможливо допускати до роботи з молоддю.

Грубий командир у військовій обстановці ніколи, особливо у важких життєвих ситуаціях, як правило, не одержує підтримки від своїх солдат. Учасники військових конфліктів відзначають, що командир взводу, який відособлюється від солдатів, більше місяця не продержиться.

Відзначимо особливо важливу роль правил поведінки, які мають дисциплінарний вплив на становлення особистості і поведінки учнів. Шкода, що вони недостатньо пропагуються в навчальних закладах, не сформовані міри відповідальності за їхнє порушення. Свобода у вигляді анархії повинна обмежуватися моральними устоями, законами і правилами поведінки людини в суспільстві. Відомий у 80-і роки лікар-педагог Дубровський використовував цікавий педагогічний прийом фасцинації. В дитячому санаторії він створив «кімнату роздумів», на дверях якої написано: «Зайди і задумайся» – чи виконуєш ти 10 «неможливо?». Ці «неможливо» були запропоновані для самоаналізу і налагодження моральних і етичних відносин молодой людини з іншими людьми [5].

Висновок: Вербальні і невербальні знаки і символи фасцинації потрібно знати не лише педагогам, але й учням, студентам, бо з їхньою допомогою полегшується адаптація в соціумі. При цьому слід відзначити не лише позитивні, але й негативні сторони цього феномена. З допомогою фасцинації можна керувати поведінкою людей, що може, в окремих випадках, суперечити вимогам етики і моралі. Запам'ятаємо слова «раннього» відомого поета Є. Євтушенка: «Уміння зачаровуватись світом нам відкриває світ, яким він є».

Література:

- 1.Анисимов Н.М. Современные представления об изобретательской и инновационной деятельности // Школьные технологии. – 1998, №3.
- 2.Амонашвили Ш.О., Загвязинский В.И. Паритеты, авторитеты и акценты в теории и практике образования //Педагогика, 2000, № 1.
- 3.Будза А. Арт-терапия. Йога внутреннего художника. – М.: Астрель АСТ. – 2002. 287 с.
- 4.Великий тлумачний словник сучасної української мови. – К.: Перун, 2001. –С.624
- 5.Дубровский А.А. Жемчужина России: Из опыта воспитательной работы пионерской здравницы в г.Анапа. – М., 1985.
- 6.Елкінз Дейвід. Психотерапія і духовність: на шляху до теорії душі //Гуманістична психологія в 3-х т. Психологія і духовність, т.2. /За ред. Романа Трача, Георгія Балла. – К.: Університетське в-во Пульсари, 2005. – 280 с. –С.105.
- 7.Кларин М.В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках. М.,1994.
- 8.Кнорозов Ю.В. Об изучении фасцинации //Вопросы языкознания, 1962, №1. –С.163.
- 9.Лебедева Л.Д. Арт-терапия в педагогике //Педагогика, 2000, №9.
- 10.Медведева Е.А., Левченко И.Ю., Комиссарова Л.Н., Добровольская Т.А. Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании. – М.: Изд. Цент «Академия», 2001. -246 с.
- 11.Пряжников Н.С. Этические проблемы психологии. М.: Воронеж, 2002. –С.13.
- 12.Соковнин В.М. Фасцинация как наука //Фасцинология, 2003, № 1.
- 13.American Art Therapy Association Newsletter. – 1998. –P.4
- 14.Waller D. Group interactive art therapy. – London; Rourledge, 1993. – P.3

**ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ І НАВЧАННЯ З РИНКОМ ПРАЦІ В
ІНФОРМАЦІЙНО-ТЕХНОЛОГІЧНОМУ СУСПІЛЬСТВІ**

В умовах великих сучасних і прогнозованих змін в науковому, технічному і соціально-економічному розвитку, що характеризують нашу епоху, зокрема глобалізації і революції в інформаційних і комунікаційних технологіях, технічна і професійна освіта має бути одним з найважливіших аспектів процесу освіти в усіх країнах... Технічна і професійна освіта має функціонувати як частина системи освіти впродовж всього життя, що відповідає до потребам кожної конкретної країни й тенденціям в розвитку технологій в усьому світі.

Переглянута Рекомендація МОП і ЮНЕСКО про технічну і професійну освіту (2001 р.)¹

Стрімкий розвиток глобалізаційних та інтеграційних процесів породжує нові виклики в усіх сферах життєдіяльності суспільства і передусім – в освітній. В усіх цивілізованих країнах здійснюється інтенсивний пошук нових моделей розвитку освіти, нетрадиційних підходів до їх впровадження на основі інформаційних і телекомунікаційних технологій. Гостро постають питання про взаємозв'язок освітніх систем, що розвиваються на різних континентах, їх багатовимірність та порівнянність, а також забезпечення взаємного визнання їх продукту. Зрозуміло, що цим освітянським продуктом є конкретна людина, підготовлена до активної високопрофесійної діяльності в різних галузях промислового, сільськогосподарського виробництва і сфери послуг. Мова йде про головне – людський капітал, від духовних, морально-етичних і професійних якостей якого залежить майбутнє кожної держави. Саме цій проблемі була присвячена Генеральна Конференція Міжнародної організації праці, її 88 сесія 2000-го року. У прийнятому міжнародному документі – Висновку про розвиток людських ресурсів і підготовку кадрів – зазначено, що система професійної кваліфікації повинна мати тристоронній характер забезпечувати доступ для працівників та будь-яких осіб, котрі бажають навчатися, вона має охоплювати як державні, так і приватні навчальні заклади і при цьому постійно оновлюватися. Вона має забезпечувати можливість у будь-який момент розпочати або завершити навчання в системі освіти і підготовки кадрів упродовж усієї кар'єри працівника.

Як зазначає Президент АПН України Василь Кремень, «перехід людства загалом і нашої держави зокрема від індустріального виробництва до науково-інформаційних технологій, а згодом формування суспільства знань є найважливішими пріоритетами життєдіяльності будь-якого суспільства, об'єктивно визначають науку як сферу, що продукує нові знання та освіту, що долучає до знань і соціум, і кожну людину».² Вчений наголошує, що важливим креативним аспектом нового світового порядку є залежність темпів розвитку країни та її міжнародного статусу від *рівня розвитку людського капіталу*. До кількісних показників людського капіталу країни входить не тільки число випускників середніх, спеціальних і вищих навчальних закладів, а й кількість спеціалістів в основних галузях промисловості, транспорту, зв'язку тощо, і, що особливо важливо, – число науковців в основних сферах виробництва наукового знання. Тобто *людський капітал є інтеграційним*

¹ Техническое и профессиональное образование и подготовка для двадцать первого века: рекомендации ЮНЕСКО и МОТ. 2001. – С. 6-7.

² Кремень В.Г. Філософія національної ідеї. Людина. Освіта. Соціум. – К.: Грамота, 2007. – С. 569.

*показником, який визначає внутрішні можливості країни з продукування знання та його використання у промисловому й суспільному розвитку.*¹

Неперервність освіти на початку ХХІ століття зумовлює необхідність посилення ролі професійної освіти як динамічної системи, що здійснює активний вплив на подальший розвиток економіки, забезпечує випереджувальну професійну підготовку і взаємозв'язок усіх видів і рівнів професійної освіти. Науково-технічний прогрес, широке запровадження наукоємних, інформаційних технологій вимагає значного підвищення якості професійної підготовки кваліфікованих робітників, її фундаменталізації та гнучкості. На цьому наголошено в Концепції розвитку професійно-технічної (професійної) освіти, затвердженій Міністерством освіти і науки України та АПН України 5 липня 2004 р.

В умовах ринкової економіки, інформаційно-технологічного розвитку розширюються функції професійно-технічної освіти, відбувається її трансформація в професійну освіту і навчання, що відповідає світовим тенденціям неперервної освіти – освіти впродовж життя. Важливе значення має обґрунтування основних принципів розвитку професійної освіти, зокрема: фундаменталізації, соціальної детермінізації, диверсифікації, стандартизації, єдності професійного навчання і виховання, екологізації, варіативності професійної освіти; індивідуалізації та диференціації професійної освіти; інтеграції професійної освіти, науки і виробництва; регіоналізації професійної освіти (ПТО); випереджувального характеру підготовки кваліфікованого виробничого персоналу; гнучкості і взаємозв'язку процесу професійного навчання з реструктуризацією економіки та зайнятості населення, розвитком різних форм власності й господарювання [1, с. 3].

Реалізувати ці принципи в нових соціально-економічних умовах об'єктивно потребує органічного зв'язку з потребами ринку праці, врахування стрімких змін в різних його секторах. Маємо визнати, що шлях до реалізації цих принципів в умовах ринкової економіки досить складний і суперечливий.

Як показало вивчення, у керівників різних галузей, підприємств та організацій різних форм власності (як державних, так і приватних) ще не сформувалося розуміння виняткової важливості підготовки висококваліфікованого виробника, зв'язку професійної освіти з економікою, з динамікою змін на ринку праці. А тому й не прийшло усвідомлення мети професійно-технічної (професійної) освіти, яка полягає в задоволенні потреб особистості і суспільства в професійних освітніх послугах відповідного рівня з урахуванням вимог ринку праці, забезпечення рівного доступу до якісної і безоплатної первинної професійної освіти, у підготовці, перепідготовці і підвищенні кваліфікації робітників, формуванні творчої, духовно багатой особистості з урахуванням її інтересів і здібностей.

Перехід до ринкової економіки чітко визначає орієнтири системи професійної освіти і навчання. За таких умов стає очевидним, що головна мета всіх суб'єктів освітньої політики і освітнього процесу полягає у необхідності врахування сучасних соціально-економічних реалій ринку праці й трансформування їх у конкретні освітні програми професійної підготовки фахівців. Розвиток вдосконалення ринкових відносин перетворюють суб'єкти освіти в суб'єктів ринку. Професійні навчальні заклади стають по суті посередниками між клієнтом (учнем) і споживачем (потенційним працедавцем). Ця обставина спонукає навчальний заклад до пошуку таких форм і методів трансляції знань, такого змісту і структури професійного навчання, що дають змогу забезпечити потрібну «товарну кондицію» клієнта – випускника конкретного навчального закладу.

Отже, проблеми професійної освіти і навчання; професійного виховання доцільно розглядати з позиції розвитку якості робочої сили як ключової умови розвитку людських ресурсів.

Досліджуючи ринок праці не лише як економічну, а передусім як педагогічну категорію, вважаємо за доцільне наголосити, що динаміка змін на ринку праці впливає на розвиток системи професійної освіти, на її модернізацію й відповідно на якість підготовки виробничого персоналу. На нашу думку, комплекс проблем, пов'язаних з ринком робочої сили і зайнятості

¹ Там само, с. 470.

різних категорій населення, потребує аналізу й подальшого розв'язання з урахуванням психолого-педагогічних аспектів. Перелічимо лише окремі поняття, в змісті яких ключовою є людина: безробіття, біржа праці, дохід громадян, зайнятість, кваліфікація, міграція населення, трудові ресурси, працездатність, ринок робочої сили, робочий час, соціальна допомога, субсидія, сукупна робоча сила, сукупний працівник, трудовий договір, трудовий потенціал, трудові ресурси, трудові спори, умови праці, функції центрів зайнятості та інші.

Безумовно, поняття, що стосуються ринку робочої сили і проблем зайнятості, окреслюють конкретні явища в галузі ринкової економіки і підприємництва. Ці поняття тісно взаємопов'язані й, на нашу думку, мають враховуватися у поняттєво-термінологічному апараті професійної педагогіки як галузі педагогічного знання.

У зв'язку з цим вважаємо за доцільне підкреслити виняткову важливість і перспективність наукового доробку академіка АПН СРСР С. Батишева, який обґрунтував закони професійної педагогіки. Безумовно, теоретичне обґрунтування таких законів має прогностичне значення. Інформаційно-технологічний розвиток, структурна трансформація світової та національних економік, особливості функціонування ринку робочої сили в різних регіонах зумовлюють необхідність постійного врахування динаміки змін в економіці, прогнозу розвитку різних галузей, відстеження результатів наукових досліджень (філософських, економічних, технічних, педагогічних, психологічних та ін.), котрі доцільно гнучко враховувати у змісті та формах організації професійного навчання, перенавчання, підвищення кваліфікації різних категорій фахівців.

Вивчення динаміки формування ринку робочої сили потребує психолого-педагогічних досліджень проблем трудової поведінки громадян, їх професійного виховання. Зрозуміло, що її мотивація, характер, спрямування й динаміка змін суттєво відрізняються у різних категорій населення кожної держави, в тому числі й України.

Вивчення цих процесів, на нашу думку, потребує опрацювання дидактичних підходів, пов'язаних з професійною педагогікою, з педагогікою неперервної освіти – освіти впродовж життя. Якщо спробувати спрогнозувати необхідні умови для розв'язання нових завдань, пов'язаних із змінами на ринку праці, урахуванням динаміки формування робочої сили, то вкрай необхідно всебічно вивчити і системно поєднувати психолого-педагогічні та економічні засади у роботі з різними категоріями населення.

Безумовно, цьому мають передувати саме психолого-педагогічні підходи. Наприклад, специфічною є робота з учнівською і студентською молоддю, з випускниками навчальних закладів, які впливаються в сучасний ринок праці і нерідко відразу ж стають безробітними. Водночас наголосимо, що зовсім іншими мають бути і зміст, і форми організації навчання, і психологічні засади роботи з працівниками різних галузей промислового, сільськогосподарського виробництва і сфери послуг, яким необхідно перенавчатися, оволодівати новими професіями.

Що ж стосується роботи з незайнятим населенням, то вона потребує створення нових методик, котрі також мають бути диференційованими. Адже серед безробітних – і молодь, й досвідчені фахівці з вищою освітою, й громадяни з великим соціальним досвідом, а також робітники, котрі мають лише загальну середню освіту або ж закінчили 7-9 класів загальноосвітньої школи. Науковці, методисти, які працюють у галузі професійної педагогіки, не можуть не враховувати вікові та психофізіологічні особливості, професійний і соціальний досвід, а також й індивідуальні устремління кожної людини. Ось чому важливо, щоб до наукових колективів і робочих груп з розробки таких диференційованих методик входили не тільки педагоги чи економісти, а поряд з ними - і психологи, і медики, і менеджери, і соціальні працівники.

Педагогіка праці у контексті розвитку людського капіталу

Відомий польський вчений Тадеуш Новацький особливо підкреслює глибоке історико-філософське коріння концепції педагогіки праці. Ця концепція творчо реалізується його науковою школою, що об'єднує талановитих учнів – послідовників свого вчителя.

Професор переконливо стверджує: лише через працю людина пізнає світ, правдивість і ефективність існування якого підтверджується лише результатами й досягненнями людської діяльності.

В унікальній монографії «Zawodoznawstwo» «Професієзнавство» Т. Новацький простежує історію виникнення праці людини, її розвитку на різних історичних етапах, зародження професій, їх розширення, трансформацію й інтегрування з урахуванням соціально-економічних потреб.¹ Широку палітру понять, пов'язаних з працею людини, педагогікою праці як субдисципліною педагогіки професор він викладає в «Лексиконі педагогіки праці».² На нашу думку, це унікальне науково-довідкове видання дозволяє побачити історичні коріння цієї проблеми й простежити шляхи збагачення поняттєво-термінологічного апарату педагогіки праці.

Передусім привернемо увагу до змісту цієї дефініції, його постійного уточнення, шліфування з урахуванням результатів досліджень науковців – фахівців в галузі педагогіки праці. Тадеуш Вацлав Новацький в монографії «Pedagogika ogólna i subdyscypliny». («Педагогіка загальна і субдисципліни») за науковою редакцією Л. Тураса наголошує на важливості спрямування аналізу через призму системи «людина – праця». На першому місці для нього – аналіз розвитку особистості, зв'язок процесів виховання, формування характеру, зв'язок людини і середовища. На нашу думку, цінною є рекомендація Т. Новацького щодо звернення до понять, що характеризують ставлення людини до праці, зокрема її мотивацію до праці, формування вмінь розв'язувати завдання, пов'язані з працею, професійним розвитком людини, професієзнавством, а також з біофізичними і моральними кваліфікаціями, конкретними професійними кваліфікаціями, професійними характеристиками. Вчений підкреслює, що назва «педагогіка праці» є узагальнюючою, інтегрованою. Вона поєднує в собі такі напрями як промислова педагогіка, педагогіка закладу праці, господарська педагогіка, сільськогосподарська педагогіка. Як бачимо, такому підходу вченого притаманні системність і міждисциплінарність.

У зв'язку з цим привернемо увагу до важливого й цінного наукового доробку Зигмунда Вятровського – талановитого учня й послідовника професора Тадеуша Новацького. До пріоритетних проблем педагогіки праці в контексті трансформаційних процесів вчений відносить:

- проблеми орієнтації, професійної орієнтації і професійного «дорадства»;
- проблеми інших підходів до побудови професійної школи і професійного навчання в освітній системі, що реформується;
- проблеми робітничих кваліфікацій, в тому числі компетенційності і відповідальності, а також професійної мобільності випускників професійних шкіл;
- проблеми працевлаштування, трудової діяльності і безробіття (не тільки в економічному контексті);
- проблеми напрямів та організації неперервного навчання працівників, а також створення необхідних умов для реалізації шансів доростання до професійної майстерності;
- проблеми суб'єктного трактування працівника в складному процесі праці [7, с. 20].

Погоджуючись з комплексом цих важливих проблем, окреслених проф. З. Вятровським, наголосимо також на важливості психології праці в цих складних процесах. Вона тісно пов'язана з іншими науками про працю людини, зокрема: педагогікою праці, соціологією праці, праксеологією, філософією праці, фізіологією праці, ергономікою, трудовим правом.

У четвертому виданні підручника «Podstawy pedagogiki pracy» («Засади педагогіки праці») З. Вятровський особливо наголошує на необхідності досліджень цих винятково важливих й водночас складних проблем:

- обов'язковість праці людини;
- професійний розвиток упродовж життя;
- професійні кваліфікації і компетенції;

¹ T.W. Nowacki. Zawodoznawstwo. ITeE, Radom. 2001, wydanie II, s. 300.

² T.W. Nowacki. Leksykon pedagogiki pracy. Radom-Warszawa. 2004.

- організація праці та забезпечення її виконання;
- умови якісної професійної діяльності;
- усвідомлення необхідності власної професійної діяльності, розвитку багатогранної професійної особистості, а також усвідомлення;
- сучасне розуміння професійної майстерності в поєднанні з професійною мобільністю, високою і раціональною підприємливістю, а також з надійністю в кожній соціально зумовленій професійній ситуації.

З господарським напрямом, на думку вченого, безпосередньо пов'язані суттєві для педагогіки праці проблеми професійної підготовки, працевлаштування, професійної діяльності і безробіття і відповідно – проблеми професійних кваліфікацій і компетенцій.¹ Такий підхід до цієї проблеми, що має міжнародне значення, відповідає вимогам Копенгагенської декларації, прийнятої в листопаді 2002 р.

Здійснюючи наукові пошуки, доцільно також враховувати місце психології праці серед психологічних наук. Професор К. Чарнецькі виокремлює теоретичні субдисципліни: психологічні (соціальна психологія, загальна психологія, виховна психологія), а також практичні психологічні субдисципліни (психологія розвитку, психологія праці і психологія клінічна) [8, с.20]. У зв'язку з цим помітно зростає значення комплексних міждисциплінарних досліджень:

- людини праці – різного віку, соціального і професійного досвіду, в соціокультурних умовах міста і села; (з цим пов'язані проблеми вибору професії, мотивації професійного навчання, процесу оволодіння майбутньою професією, початок професійної діяльності, адаптація та особливості праці на різних етапах професійного розвитку);

- умов праці – в різних економічних галузях, на великих і малих підприємствах різних форм власності; (до цього комплексу проблем належать також такі загальні завдання – «працевлаштування – безробіття»; модернізація підприємства, його ліквідація, перекваліфікація, соціальні і матеріально-технічні умови праці).

- результатів праці (кількість і якість праці, мотивація до трудової діяльності, загрози праці, конфлікти та ін.) [8, с.51].

Як бачимо, проблеми ринку праці і розвитку систем професійної освіти і навчання охоплюють великий комплекс питань на пограниччі психології, педагогіки, психофізіології, економіки, ергономіки, соціології, статистики та інших галузей наукового знання. Відповідно вони потребують здійснення досліджень на основі міждисциплінарного підходу. У цьому контексті підкреслимо цінність результатів багатолітнього дослідження професора Яніни Е. Карней. На основі інтегрування вона обґрунтувала дефініцію «психопедагогіка праці» й запропонувала аналіз її змісту за такими напрямками:

1. Сучасна педагогіка праці – проблеми інтегративні.
2. Працівник в організації.
3. Дослідження праці і професій.
4. Організація часу праці.
5. Підприємливість.
6. Психологічні механізми поведінки людини в організації.
7. Пристосування (адаптація) до праці і професійний добір.
8. Мотивація до праці.
9. Освіта дорослих в організації (стратегія організації та освітня політика).
10. Мистецтво бути працівником.
11. Стили поведінки дорослих (познавчі та емоційні стилі; стилі учіння).
12. Авторитет керівника (авторитет формальний і неформальний; харизматична особистість, авторитет і влада, культурні передумови авторитету).
13. Паталогічні явища на сучасному підприємстві (працевголізм, професійне вигорання, моббінг) [9, с.5-6].

¹ Там само.

На основі інтердисциплінарного підходу проф. Яніна Е. Карней запропонувала висновки і рекомендації щодо дослідження проблем управління якістю, управління знаннями, а також створення агенції індивідуального (персонального) дорадства та організації праці в умовах делокалізації [9, с. 414-437]. Ці аспекти й окреслені напрями інтердисциплінарних досліджень, на нашу думку, є винятково важливими в сучасних умовах модернізації професійної освіти і навчання в Україні.

Міжнародний контекст

У зв'язку з цим варто повернутися до Конвенції ЮНЕСКО з технічної і професійної освіти (10 листопада 1989 р.). У четвертій статті цієї Конвенції зазначено: «Необхідно періодично переглядати структури технічної і професійної освіти, навчальні плани і програми, методи навчання і навчальні матеріали, а також форми співробітництва між шкільною системою і світом праці з тим, щоб забезпечити їх постійний зв'язок з досягненнями науково-технічного прогресу і розвитком культури, із зміною в сфері зайнятості в різних секторах економіки».

Оскільки ця рекомендація ЮНЕСКО має методологічне значення, вона була покладена в основу розвитку професійної освіти в більшості країн світу. Головне в цій надзвичайно важливій справі полягає в орієнтації професійних шкіл (різного профілю й різних типів) не на просте відтворення робочої сили, а на постійний системний зв'язок з динамікою змін на ринку праці, секторами економіки та науково-технічним прогресом.

Викладені вище положення тісно пов'язані із змістом Переглянутої Рекомендації Організації Об'єднаних Націй з питань освіти, науки і культури щодо технічної і професійної освіти (2001 р.). Нині особливо актуальними є положення, викладені в пункті 10 цього міжнародного документа, зокрема:

- необхідності приділяти особливу увагу розвитку і розширенню технічної і професійної освіти шляхом надання високого пріоритету технічній і професійній освіті в національних планах розвитку і планах реформ освіти;

- оцінки національних короткотермінових і довгострокових потреб;

- виділення нині і в майбутньому відповідних коштів;

- створення національного органу, відповідального за координацію в галузі технічної і професійної освіти на основі аналізу статистичних даних і прогнозів з метою забезпечення взаємодоповнювальності політики в галузі освіти і політики, забезпечення зайнятості [10, с.9].

Отже, соціально-економічна трансформація і пов'язане з нею явище безробіття, устремління різних держав, й України зокрема, до інтеграції в Європейському Союзі, реформи освіти, обґрунтування стратегій розвитку трудового потенціалу української держави – це тільки окремі передумови, що об'єктивно зумовлюють необхідність усвідомлення й аналізу взаємовідносин системи освіти і ринку праці. До перспективних напрямів наукового пошуку з цієї важливої проблеми ми відносимо:

- дослідження проблем андрагогіки, педагогіки і психології праці;

- взаємозв'язку і взаємозалежності між освітою і ринком праці;

- умови, критерії, можливості реалізації освітніх завдань в контексті ринку праці;

- особливості професійного навчання, перенавчання і підвищення кваліфікації різних категорій населення (на виробництві, безробітних);

- тенденції розвитку систем професійної освіти і навчання у XXI столітті і їх зв'язок з глобальним, регіональним і національним ринками праці;

- перспективи розвитку неперервної освіти – освіти впродовж життя та інші.

У дослідженні цих проблем цінним методологічним джерелом і для молодих, і для зрілих науковців є праця професора Зигмунта Вятровського «Nowe akcenty w pedagogice pracy – w kontekście trendów XXI wieku», підготовлена до 50-річчя Комітету педагогічних наук Польської академії наук. Вчений аналізує актуальні проблеми педагогіки праці та перспективи її розвитку в XXI столітті, висловлює міркування щодо «інформаційної цивілізації інформаційного суспільства», зростання ролі науки та інновацій в суспільстві майбутнього.

Визначаючи нові акценти в педагогіці праці, зумовлені цивілізаційним розвитком в умовах, входження Польщі до Європейського Союзу, вчений особливого значення надає зміні характеру праці в контексті технологічної революції, що впливає на зростання попиту на кваліфіковану працю. Водночас він привертає увагу до інтенсивної появи і утвердження нових професій, що зумовлено швидкою «дезактуалізацією знання і кваліфікації». Звертаючись до результатів дослідження Т. Новацького і С. Квятковського, Професор прогнозує зростання значення кваліфікації та якості людського чинника. З огляду на це він наголошує на важливості обґрунтування сутності понять, пов'язаних з професійними кваліфікаціями та компетенціями, окремо спиняючись на дискусійності понять «диплом» і «кваліфікація». Звертаючись до німецького досвіду (Федерального інституту професійного навчання), З. Вятровський позитивно оцінює тлумачення поняття «здатність до працевлаштування», що увійшло в науковий і практичний обіг на початку XXI століття.¹

Перспективи досліджень

В Україні на початку XXI століття об'єктивно зростають потреби започаткування й розвитку досліджень з проблем педагогіки і психології праці.

Водночас наголосимо, що дослідження з професійної педагогіки в нашій державі, потребують спрямування на виявлення ключових чинників, що впливатимуть на розвиток систем підготовки виробничого персоналу для різних галузей, зокрема:

- демографічні зміни;
- міграція робочої сили; зростання попиту робочої сили порівняно з пропозицією;
- поглиблення суперечностей між зростанням попиту на висококваліфікованих робітників на ринку праці та наявним рівнем їхньої кваліфікації;
- зниження якості робочої сили внаслідок старіння та вибуття висококваліфікованих робітників із виробничої сфери;
- перехід на 12-річний термін навчання у загальноосвітній школі та профільне навчання у старшій школі;
- розвиток виробництва на основі впровадження нової техніки, новітніх технологій і матеріалів;
- підвищення вимог роботодавців до рівня компетентності робітників;
- зростання ролі соціального партнерства у розвитку професійної освіти і навчання.

З урахуванням результатів досліджень з педагогіки і психології праці та професійної педагогіки доцільно обґрунтовувати положення щодо психолого-педагогічних аспектів прогнозування потреб ринку праці у кваліфікованих робітниках на загальнодержавному і регіональному рівнях; консолідації зусиль відповідних міністерств і відомств, роботодавців, науковців і громадських об'єднань; розвитку соціального партнерства; посилення відповідальності за якісну підготовку, перепідготовку і підвищення кваліфікації робітників; законодавчого забезпечення підготовки фахівців, конкурентоспроможних на ринку праці.

Наголосимо також на важливості міждисциплінарних досліджень проблем професійної педагогіки – субдисципліни педагогіки, що має інтегрований характер і обґрунтовує свої теорії з урахуванням результатів досліджень з інших галузей наукового знання. Це зумовлено її системним об'єктом – *професійна освіта*, що охоплює всі предметні галузі знання, діяльності, формування і розвиток фахівців різних виробничих галузей, що дає можливість професійній педагогіці генерувати нові теорії в умовах інтеграційних процесів, інформаційно-технологічного розвитку суспільства.

Отже, українська педагогічна наука потребує значного розширення досліджень проблем професійної педагогіки і педагогіки праці в умовах неперервної освіти – освіти впродовж життя.

В статье рассматриваются проблемы профессионального образования и обучения с позиции развития качества рабочей силы как ключевого условия развития человеческих ресурсов.

The article is devoted to the problem of professional education and learning from the position of development of workforce quality as key condition of development of human resources.

¹ Wiatrowski Zygmunt. Nowe akcenty w pedagogice pracy – w kontekście trendów XXI wieku, W: Nauki pedagogiczne w Polsce. Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej. – Kraków. 2000. – S. 138-152.

ДИСТАНЦІЙНА ОСВІТА - СУЧАСНА ІНФОРМАЦІЙНО-ТЕХНОЛОГІЧНА ФОРМА ОРГАНІЗАЦІЇ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ

Вітчизняний і зарубіжний досвід теорії і практики дистанційного навчання (ДН) підтверджує в цілому актуальність і новизну напрямів дослідження, наближує нас до поняття сутності ДН як одного із способів одержання освіти, побудованої на використанні специфічних освітніх технологій, що базуються на сучасних методах навчання, технічних засобах передачі інформації, інформаційних та телекомунікаційних технологіях.

Процес інформатизації суспільства є одним з найбільш значущих глобальних процесів сучасності. Жодна із сфер сучасного життя не залишилася поза впливом інформаційних технологій. Інформаційне суспільство виробляє велику кількість різноманітної інформації, яка надходить до людини з джерел різного ступеня надійності, а тому пошук, критична оцінка, структурування, робота з інформацією - це стратегічне знання, яким повинна володіти кожна людина для орієнтації в інформаційному просторі і створення свого власного уявлення про оточуючий світ [1, с.121-127]. Нові інформаційні технології впливають і на нашу освітню культуру. Якщо раніше мінімальний рівень культури передбачав як обов'язкові навички читання і письмо, то тепер мінімальний рівень віртуальної культури передбачає як обов'язкові навички прочитання і створення гіпертекстових документів. Сьогоднішня культура все більше (на жаль!?) стає культурою екрана і все більшу частину серед екранів займають монітори персональних комп'ютерів.

Реалії постіндустріальної культури, їх утвердження у нашому суспільстві, процеси глобалізації, інформатизації різних країн у світову спільноту, розширення меж Європейського союзу спонукає до перебудови і модернізації освітніх систем. Зрозуміло, що масштабні суспільні зміни змушують шукати інноваційні освітні моделі, методи, форми і технології навчання. На думку спеціалістів Інституту інформаційної освіти ЮНЕСКО, до найбільш важливих напрямів формування перспективної системи освіти можна віднести:

- підвищення якості освіти шляхом фундаменталізації, застосування різних підходів з використанням нових інформаційних технологій;
- забезпечення випереджального характеру всієї системи, її спрямованості на проблеми майбутньої постіндустріальної цивілізації;
- забезпечення більшої доступності освіти для населення планети шляхом широкого використання можливостей дистанційного навчання і самоосвіти з використанням інформаційних і телекомунікаційних технологій;
- підвищення творчого начала (креативності) в освіті для підготовки людей до життя у різних соціальних середовищах (забезпечення розвивальної освіти) [2].

Означені процеси як у дзеркалі відбиваються у системі професійної підготовки фахівців, оскільки наслідки соціально-економічних трансформацій у суспільстві, які виявляються у появі ринку праці і безробіття, висувають жорстокі умови до набутої людьми професійної компетентності, соціальної і професійної мобільності, умінь адаптуватися до швидкозмінного суспільства, сприймати зміни і адекватно реагувати на них, постійно вчитися, підвищувати свою кваліфікацію, в разі необхідності перекваліфіковуватися або здобувати нову професію, оволодіти навичками роботи з сучасними джерелами інформації. По суті, зазначені якості фахівців значною мірою визначають їх конкурентоспроможність на ринку праці.

У програмі Світового банку «Освіта для економічної компетентності» (Education for the Knowledge Economy) як один з компонентів, який сприяє вирішенню проблем професійної освіти, є глобальне дистанційне навчання, яке розглядається як ефективний спосіб забезпечення розвитку людини, її соціальної і професійної мобільності протягом життя, успішної адаптації до умов сучасного суспільства [3].

У педагогічній науці і практиці під дистанційним навчанням розуміють навчання на відстані, яке здійснюється за допомогою сучасних комп'ютерних і телекомунікаційних технологій у реальному часі (чат, відозв'язок, телефон тощо) або асинхронно (телеконференція, електронна пошта тощо), а педагогічна взаємодія в системі «викладач-учень» і пересилання відповідного навчально-методичного забезпечення відбувається за допомогою сучасних інформаційних засобів. Таке навчання є інваріантним по відношенню до простору і часу, хоча існують і обмеження на підготовку фахівців певних спеціальностей за цієї формою. Оскільки основу навчального процесу за умов дистанційного навчання становить інтенсивна, цілеспрямована і контрольована самостійна робота учнів, яка може виконуватися ними у зручному місці, у зручний час, при конкретній домовленості з педагогом щодо контактів, то означена форма навчання має виняткове значення для здобуття людиною другої освіти, перекваліфікації, підвищення і поглиблення власної кваліфікації. Строго кажучи, дистанційне навчання (distance learning) є найбільш адекватною відповіддю на той виклик, який сьогодні робить нам швидкозмінне інформаційне суспільство. Саме у цьому контексті доцільно розглянути педагогічні проблеми, які виникають у зв'язку з поширенням нової для України та країн Європи форми навчання, яка дістала назву дистанційної.

У системі неперервної освіти, яка повинна охоплювати всі рівні, сучасні дистанційні форми навчання набувають особливої ваги. Швидкі темпи розвитку функціональних можливостей і технічних характеристик комп'ютерних і комунікаційних технологій, стрімке впровадження Інтернету в навчальний процес привели до якісного нового етапу, який насамперед характеризується новою парадигмою неперервної освіти, відомою під назвою «активне навчання», що передбачає, особа, яка навчається сама забезпечує контроль за своєю освітою, тобто сама обирає час, темпи та місце навчання, перелік курсів, інформаційні джерела, включаючи інформаційні системи, бази даних, online бібліотеки, комп'ютерні посібники тощо.

Сучасні системи дистанційної освіти стають невід'ємним інструментарієм неперервного навчання, особливо – післядипломної освіти. За оцінками експертів очікувалося, що у зв'язку зі стрімким розвитком інформаційного суспільства, наприклад, у США з 1998 по 2007 р. підвищення кваліфікації або перепідготовку мали пройти близько 30 млн. робітників [4, с. 163-165]. Основною проблемою, що постає при цьому, є неможливість охопити навчанням таку кількість осіб у визначений термін з використанням традиційних навчальних технологій. Тому виникла нагальна потреба застосування нових освітніх технологій.

Крім того, робітники (особливо у віці після 30 років) у зв'язку зі службовими або іншими обставинами не в змозі навчатися у традиційних ВНЗ протягом одного-двох або трьох років не тільки за денною, але й за вечірньою і навіть традиційною заочною формою навчання. Суттєво не змінює цього становища і екстернат. Отже, потрібна така форма, яка забезпечила б навчання працюючих на службових місцях або вдома. Немаловажним є і бажання людини скоротити строки навчання, створити собі порівняно комфортні умови, вибрати галузь, яка найбільше цікавить або може забезпечити якість індивідуальні потреби.

Не менш гострі питання виникають в учнів середніх шкіл, якім прагнуть здобути додаткові сучасні знання, але проживають далеко від освітніх центрів.

Як свідчить аналіз, подібні проблеми мають місце в багатьох країнах. Не є винятком Україна.

У цьому зв'язку перед освітніми установами постає завдання переглянути:

- принципи та підходи, що мають застосування в системі неперервної освіти;
- технологію викладання навчальних курсів;
- тривалість, місце і час навчання слухачів;
- структуру чинних навчальних програм;
- інформаційні ресурси навчальних курсів;
- стиль і методику викладання тощо.

Цілком зрозуміло, що декларування цих завдань за умов відсутності належного фінансування, справа марна. Це окреме і надзвичайно важливе питання має вирішуватися не

тільки за рахунок бюджету, а й силами власне бюджетних установ, спонсорів. Щоб «існувати» в сучасному інформаційному просторі, освітні заклади мають переглянути принцип, за яким основою є навчальний заклад, викладач та його професіоналізм, на інший – основою якого є слухач і його потреба в освіті. Право людини на освіту повинно доповнюватися правом на її здобуття в будь-якому місці, в зручний час і за обраною спеціальністю.

Переваги сучасних засобів дистанційної освіти розширюють межі їх використання з огляду на розв'язання основних питань розвитку неперервної освіти. Зокрема, це стосується використання світових курсів. Розглянемо деякі з переваг.

Насамперед – це сумісність навчання з основною професійною діяльністю, тобто можливість підвищити кваліфікацію або здійснити перепідготовку без відриву від виробництва. Сітьові технології освіти якнайкраще адаптовані для досягнення цієї мети.

Модульність і гнучкість сітьових програм і курсів, тобто можливість формувати зміст навчального плану та курсів з окремих модулів, які відповідають груповим або індивідуальним потребам слухачів. Сьогодні замовники освітніх послуг або їх підприємства і організації визначають вимоги до змісту курсу чи дисципліни. Цим пояснюється популярність у розвинутих країнах віртуальних університетів, які не витрачають часу на викладання курсів, що не мають попиту. Такий підхід важливий для осіб, які вже мають вищу освіту, але мають бажання підвищити свою кваліфікацію або пройти перепідготовку.

Сучасність сітьових курсів. Керівники вимагають від робітників використання сучасних інформаційних і комунікаційних технологій. А саме сітьові технології якнайкраще реалізують принцип «навчання використання нових технологій у професійній діяльності шляхом активного застосування в навчанні».

Технологічність і доступність, тобто можливість вивчати курси різними групами населення, незважаючи на їх соціальне і матеріальне становище, в різних регіонах, навчальних закладах, як національних так і закордонних.

Суттєве скорочення часу на вивчення навчального матеріалу. Цей чинник є особливо вагомим для слухачів, які з різних обставин працюють на основному місці роботи до 40 годин і більше.

Гнучкість і комфортність сітьового навчання, тобто можливість навчатися у зручний час, зручному місці, середовищі і темпі. Ці характеристики привабливі для слухачів, що навчаються у закладах післядипломної освіти, хоча, без сумніву, вони актуальні й для сучасних школярів та студентів.

Часте оновлення навчального матеріалу. Відомо, що в деяких навчальних дисциплінах особливо пов'язаних з інформаційними та комп'ютерними технологіями, поява нових продуктів відбувається дуже швидко. Тому часто доводиться змінювати зміст курсу, його програмне забезпечення, відповідні посібники, тести, завдання до лабораторних робіт тощо. Для звичайних друкованих матеріалів виконання цих вимог проблематичне і навіть неможливе. В той же час мультимедійні навчальні матеріали дають змогу порівняно часто поновлювати зміст дисципліни. Цей чинник набуває особливого значення для таких видів післядипломної освіти, як підвищення кваліфікації, а саме: спеціалізації, стажування за індивідуальними планами та курсових форм, як за цільовим професійним спрямуванням, так і за бажанням слухачів для задоволення потреб особи.

Історико-педагогічний аналіз проблем створення і розвитку дистанційного навчання в європейських країнах показав, що накопичено певний досвід щодо реалізації завдань, розвитку видів освітніх послуг. У цілому мережа навчальних закладів, що здійснюють підготовку з використанням нових інформаційних технологій розширюється.

Вивчення досвіду європейських країн щодо втілення комп'ютерних технологій у неперервному навчанні показує, що на першому етапі комп'ютеризація (навчальних) освітніх систем загалом не підвищила ефективність процесу навчання. Очевидно, це пояснюється тим, що незмінними залишилися принципи організації цих систем. Освіта продовжувала залишатися «традиційною», з притаманним їй «нормативним навчанням» і «авторитарним типом відносин» між тими, хто навчається, і тими, хто навчає та репродуктивним характером пізнавальної діяльності.

Під впливом соціально-економічних змін в освіті відбувається переорієнтація на «рефлексивні процеси в управлінні навчально-пізнавальною діяльністю», на «засвоєння узагальнених умінь навчатися», спостерігається деяке підвищення ефективності використання комп'ютерної техніки.

Комп'ютери стають засобом пошуку і апробації способів пізнавальної діяльності та створюють можливості для розширення навчальних комунікацій.

На початку 90-х років минулого століття поява відкритої і дистанційної освіти була позитивно сприйнята групами провідних педагогів Європи. Перша пан-європейська зустріч педагогів з питань дистанційної освіти, яка відбулася в Будапешті, привела до заснування ЄМДО (Європейської мережі дистанційної освіти). Це зумовило необхідність реформи в галузі освітньої політики у багатьох країнах [5, с.177-185].

Оскільки історичні традиції, звичаї не обмежують уряди і населення Європи щодо впровадження нових методів в освіту, з'являється унікальний шанс поширення ефективних сучасних систем освіти і навчання, досягнень дистанційного навчання, а також нових інформаційних і телекомунікаційних технологій. Швидка зміна поглядів на краще щодо дистанційної освіти відбувається у зв'язку з прискореним розвитком інформаційних технологій, інформаційного суспільства. З цими обставинами пов'язаний і розвиток відкритої і дистанційної освіти. Як відомо, всесвітня декларація про освіту для всіх передбачає задоволення «базових освітніх потреб» кожної особистості, дає можливість вчитися пізнавати світ, розкрити талант і потенціал кожної людини з метою поліпшення власного життя і життя суспільства.

Як свідчить аналіз, програма суцільної комп'ютеризації навчальних закладів європейських країн і України визначає побудову неперервної освіти, основою якої є базова освіта.

Дистанційне навчання у європейських країнах набуло інтенсивного розвитку, як зазначалося, на початку 90-х років. Це було пов'язано із створенням ряду відкритих університетів (університетів дистанційного навчання). Сьогодні у кожній європейській країні існує мережа навчальних закладів, які реалізують дистанційні програми. Методики такого навчання достатньо відпрацьовані. Мають досить широкий попит програми навчання із застосуванням нових інформаційних технологій, що включають супутникове телебачення, комп'ютерні мережі, мультимедія та ін.

Слід звернути увагу і на нову роль викладача-тьютора. На нього тепер покладається координація, корегування процесу навчання, консультації, керівництво навчальними проектами тощо. Взаємодія студента і викладача в системі дистанційного навчання передбачає обмін повідомленнями за допомогою комп'ютерної мережі. Це дає змогу аналізувати інформацію, що надходить, і відповідати на неї у зручний для кореспондентів час.

Новим завданням викладача у цих умовах постає необхідність формування у студентів потреби в одержанні наукової, довідкової, навчальної інформації через Internet, цивілізованого її використання.

Описане комплексне застосування нових інформаційних технологій перш за все сприяє:

- індивідуалізації процесу навчання;
- більш ефективному використанню екстернатної форми навчання;
- можливості поєднання навчання і трудової діяльності;
- розширенню контингенту молоді, яка прагне до освітніх послуг, завдяки ліквідації територіальних і часових обмежень, і головне створенню сприятливих умов для неперервної освіти.

Мережева технологія включає:

- інформаційно-пошукову роботу викладача і студента в глобальній мережі;
- дистанційне навчання – дистанційний діалог студента з викладачем;
- соціальну і творчу діяльність молоді з використанням інформаційно-комп'ютерних технологій;
- організацію в мережі олімпіад, вікторин, диспутів, електронних газет, відеоконференцій.

Як бачимо, проблема застосування нових інформаційних технологій, з огляду на її глобальність, актуальна і потребує розв'язання в науковому і навчальному аспектах. З урахуванням змін, що відбуваються, викладачі усіх типів і рівнів навчальних закладів повинні знати, що саме існує серед неосяжної множини електронних енциклопедій, інших програмних пакетів і що можна використати для оновлення методики викладення своєї дисципліни.

Випереджальний розвиток телекомунікаційних мереж, оперативне і гарантоване використання інформаційних ресурсів, є підґрунтям освітніх технологій майбутнього. Комп'ютер, інформаційна техніка і технологія виступають не просто як підсилювачі інтелекту, вони відкривають нові можливості щодо вдосконалення неперервної освіти.

Сьогодні комп'ютеризація освіти переживає новий етап, який відкриває шляхи для найбільш ефективного використання комп'ютерної техніки шляхом розробки численних навчальних систем та впровадження інноваційних методів навчання. У рамках останніх вирішального значення набуває зміна характеру відносин суб'єктів навчального процесу і головною цінністю стає активне залучення людини до навчального прогресу. Застосування комп'ютерної техніки і технологій, створює умови для оптимізації спільної навчально-пізнавальної діяльності, спілкування, опосередкованого комп'ютером.

Отже, бурхливий розвиток інформаційних технологій, що базується, як на розвитку комп'ютерної техніки, так і відео – та радіотехніки, а також оптоволоконного та космічного зв'язку став каталізатором і для розвитку нових форм освіти, до яких слід, перш за все, віднести дистанційне навчання.

Дистанційна система навчання з повним правом може бути віднесена до інноваційних форм неперервного навчання, бо найбільш повно враховує інтереси і потреби тих, хто навчається. Із використанням індивідуальних планів і можливістю самостійного регулювання «швидкості» навчання ця навчальна система відзначається гнучкістю і мобільністю в порівнянні з «традиційною».

Література:

1. Сисоєва С.О. Проблеми дистанційного навчання: педагогічний аспект // Неперервна професійна освіта: теорія і практика: Наук.-метод. журн. – 2003. – Вип. 3-4. – 308 с.
2. Андреев А. А. Дидактические основы дистанционного обучения : <http://www/ict/meci/ru/br/ogl/b.htm>.
3. Marta Gebaska. Program edukacyjny Banku Switowego // Edukacja ustawiczna donoslych, 2003. № 2. S. 9-19.
4. Семенец В. Дистанционные методы обучения. Состояние, проблемы, перспективы // Дайджест пед. идей и технологий. – 2001. - № 3 / 4 – С. 92-99.
5. Lajos T., Szucs A. Universities, the Information Technology Challenge, and Open and Distance Learning in Central and Eastern Europe // Higher Education in Europe, 1998. – vol. XXIII, № 2. – P. 177-185.

В статтє проанализирована роль дистанционного образования в контексте развития непрерывного образования, раскрыты принципы, особенности и сущность дистанционного образования в системах непрерывного образования. Проанализирована отечественная и зарубежная теории и практика современных образовательных технологий.

Distance learning is a modern form of lifelong education structure. The article analyses the role of distance learning within the framework of lifelong education. The principles, peculiarities and essence of distance learning in lifelong education systems are presented. The theory and practice of modern national and international educational technologies have been analysed as well.

KIDUMATICA: THE YOUTH MATHEMATICS CLUB



אוניברסיטת בן גוריון בנגב

BEN-GURION UNIVERSITY OF THE NEGEV

המרכז להוראת המדעים והטכנולוגיה

CENTER FOR SCIENCE AND TECHNOLOGY EDUCATION

«Kidumatica for Youth – the Mathematical Club in the South»,

2006-7 Exceptional Achievements

Prof. Miri Amit is pleased and proud to report the unprecedented successes of the «Kidumatica» students who participated in competitions and Israeli mathematical Olympics this year.

First place worldwide was awarded to a Kidumatica student who participated in the Slavin long-distance competition, held by “Quantum” magazine in Russia.

Championship for students grades 9-12 (Haifa University) Kidumatica students won:

First, second, and third place for 9th grade, first and second place for 10th grade, and first and second places in grades 11 and 12.

Total, Kidumatica students received nine out of 21 awards (43% of all prizes, 55% of the first places).

Gillis Olympiad (Weitzman Institute of Science) This competition is the most challenging, with 120 students participating nationwide, 19 of whom were Kidumatica members.

For the first time in its history, Kidumatica students won first and second place. This is a significant accomplishment!

Olympiad (sponsored by the Cellular phone company «Orange» in cooperation with the University of Moscow) 8000 Israeli students participated, including 300 Kidumatica students. 200 Israelis made the finals – 41 of them from Kidumatica (about 20%). 35 students won prizes, 12 of them from Kidumatica (34%). First prizes were awarded to 9 particularly outstanding students, 4 of them from Kidumatica (44% of the most outstanding!!).

Grossman Olympiad (Technion, Israel Institute of Technology) 50 contenders from Israel were chosen to participate in this competition. Ten of the participants were Kidumatica members. One of the two students who tied for first place was a Kidumatica student.

The Group Mathematical Competition (Weitzman Institute of Science) The Kidumatica Team won first place.

Israeli Olympiad for Junior High-School Students (University of Haifa) Two Kidumatica won first place, one student won third place, two students also received awards for excellence and three students received certificates of appreciation. In total, over 50% of the prizes were awarded to Kidumatica students.

Grossman Research Project Competition for Young Researchers (Technion, Israel Institute of Technology) Kidumatica students won the highest awards.

**Prof. Miri Amit,
Head of Kidumatica**

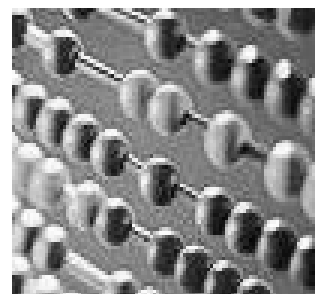
Appendix One

Background

Israel's economic, scientific, and technological future depends upon identifying and nurturing a cadre of talented youth. In light of this situation, the Kidumatica – Youth Mathematics Forum was established in 1998 by the Center for Sciences and Technology Education at Ben-Gurion University of the Negev (BGU) with the aim of advancing the mathematical education of talented youngsters of the Negev region.

Kidumatica, a play on words in Hebrew meaning «advancing math», provides 400 pupils from 70 schools and diverse socio-economic backgrounds academic guidance and social and cultural support they may not receive otherwise. The residents of the Negev comprise an intriguing mosaic of ethnic backgrounds. They are immigrants from North Africa, Asia, Ethiopia, India, Europe, North and South America and the republics of the former Soviet Union, Bedouin Arabs and native Israelis. The diverse backgrounds and lifestyles of the Negev's population provide fertile ground for research and training in a wide range of pedagogical issues.

The objective of Kidumatica – Youth Mathematics Forum is to offer young students from the 5th to the 11th grades interested in mathematics the additional tools and skills to advance in the subject. The Forum encourages and nurtures these talented pupils, prodding them to use their intellectual ability and to continue to develop their logical-mathematical thinking and creativity. There are a number of talented students in the region whose potential has not yet been tapped or who can not afford to explore it, and Kidumatica aims to change this situation.



Kidumatica's activities are all based at Ben-Gurion University of the Negev, where the pupils have access to a wide variety of materials, equipment, computers, and libraries. The youth are introduced to scientific innovations presented by outstanding scholars, as well as several leading professors from the University who lecture voluntarily on a regular basis. Kidumatica helps pupils to become aware of the existence of cultural and social diversity as expressed through clothing, language, mentality, and family background.

Because of its innovation and uniqueness, Kidumatica has rapidly gained a reputation for excellence, and is highly regarded in the academic community in Israel. In fact, the program has received much attention from communities abroad interested in establishing similar programs in their own regions.

The Center for Science and Technology Education at BGU

Ben-Gurion University of the Negev established the Center for Science and Technology Education in 1995 with the aim of discovering the best methods to train individuals in mathematical and scientific thinking on all levels of math education. Bringing together BGU's expert faculty from various fields, the Center is continuously developing new, dynamic and imaginative teaching techniques designed to improve the teaching of scientific and technological subjects.

The Center promotes a community response to deficiencies in the educational system. BGU scientists are joined by teachers, educational researchers, and the students themselves and encourage a spirit of cooperation among the participants in the Center's many programs. The Center's programs, such as Kidumatica, feature ongoing interaction between participants and the staff of moderators. Both the staff and the participants of these workshops generate learning and teaching materials. Likewise, assessment is carried out not only by the staff but also by the participants. The ability to assess thoughtfully is a crucial part of the Center's vision of the teacher. Through assessment, teachers are brought face to face with ways of thinking essential for their

«I came to the Forum when I was in the seventh grade and when it had just begun, a young girl lacking confidence, who was very bored during mathematics lessons at school. From the start it became very clear that this was the place for me to think, to have fun and to get to know new people.»

Ora, graduate of the Forum, today tutors in the Forum and is an outstanding student in the Mathematics Department at BGU.

professional and personal development.

Kidumatica Activities

All participants share a strong commitment and desire to learn more about math. The Math Forum's after-school activities include workshops, interactive lectures, competitions, and 'mathematical sports' that are fun and enjoyable for pupils. The activities introduce pupils to many mathematical topics, based on cognitive parameters related to mathematical thinking and creativity.

Research Projects-Young Researchers

For the third consecutive year, veteran pupils conducted research projects while individually supervised by instructors. They either chose topics from a list proposed by the teachers, or alternatively, developed their own research topic pending approval from the supervisor.

Pupils work on their research projects for an entire year, under the close guidance and assistance of supervisors. Last year three research projects won national prizes. This year two projects have already won national prizes and the University will receive additional results in the coming months.



Special Peek Days

Every five weeks, Kidumatica holds special 'Peek Days' which include group competitions, games, mathematical parties, and mathematical journal writing. On these days, pupils are encouraged to leave their original groups and peek at any group according to their areas of interest. This opportunity provides students with the added social bonus of getting to know other pupils of various ages.

Field Trips

The Math Forum's pupils participate in educational outings to science museums and research institutes. This year the field trips are to the Science Park at the Weizmann Institute of Science, the National Science Museum in Haifa, the Science Museum in Jerusalem, and the Zoological Park in Jerusalem. All of these field trips included a guided tour, hands-on experiments, and various social and educational activities.

Scientific Lectures

In order to expand knowledge beyond mathematics, students receive lectures on a variety of scientific and other topics. Lectures include such topics as: ecology, environmental sciences, geology, basic economics, aeronautics, robotics and the connection between music and mathematics. The lectures are delivered by leading academic and industrial experts.

The Participants

The group of pupils consists of 60% boys and 40% girls; it is especially important to note that almost half of Kidumatica consists of girls. They range in age from ten to seventeen (5th to 11th grade) and come from varied socio-economic and ethnic backgrounds. Particularly remarkable is a group of Bedouin pupils from the village Kseiffa and the town of Tel-Sheva. The students are accompanied by an Arabic-speaking tutor who assists them in overcoming language barriers. The blend of different backgrounds lends extra social value to the Math Forum and promotes coexistence.

The Teaching Team

The Kidumatica Mathematics Forum is lead by Prof. Miriam Amit, Director of the Center for Science and Technology Education at BGU. Prof. Amit has directed the program since its inception and continuously meets with the staff in order to provide feedback, answer questions, receive their reports on the pupils, hear new ideas, and engage in open discussion.

«When I was informed during seventh grade that I was accepted to the Mathematics Forum, I was thrilled and excited about the first meeting. It made me feel like I was an adult doing something meaningful with my life – progressing with a purpose. I felt important.»

Yaakov, a graduate of the Forum, today a tutor and an excellent student in the department of Physics at BGU.

Kidumatica boasts an exceptional staff of twelve instructors and twenty-one tutors. The highly trained and well coordinated teaching staff members are experts in mathematics with advanced degrees in the field and are experienced in teaching talented math and science students. Once a week the instructors meet for feedback and preparation. The carefully selected group of tutors assists with class assignments, check homework, extend individual assistance, and prepare the pupils for the Forum's internal mathematics Olympic competitions.

Achievements

Competitions are a part of the mathematical community's culture. Participating in mathematic competitions serves as a source for enrichment and for thinking challenges. The benefits for the participants include gratification, academic growth and development, increased motivation, and acquired insights on how to cope with frustration and failure.

A special Kidumatica Team, comprised of the twenty most outstanding students in the Math Forum, participates on a regular basis in many national and international competitions with amazing results. In national competitions the Forum won over 42% of the prizes distributed, and over 50% of all first prizes! Kidumatica is extremely proud of these achievements, as it strives to continue developing and growing.

Community Effect

Sharing the Experience with the Community

The Forum's pupils share their experiences with their friends, families, and teachers. More members of the Negev community are becoming aware of the Forum's activities and the number of pupils is increasing. The participants' parents are invited twice a year: once in the beginning of the year to learn about the activities and meet the teaching staff, and at the end of the year.



Mathematics for All – the International Mathematics Rally

In addition to Kidumatica activities, an international Mathematics Rally is held every year for 4,000 students in the 3rd to 6th grades in all schools in the Northern Negev region. The Rally, now in its fifth year, receives excellent cooperation from the educational staff of Negev schools. Every year, classes compete against each other and each class solves their math problems as a group. The questionnaire is prepared by an international team from Switzerland and Israel, organized by the Center for Science Instruction at BGU. This competition is a fun and enjoyable experience for children, getting them excited about math and providing excellent public exposure for Kidumatica.

«When I was in eleventh grade (and a member of the Mathematics Forum for more than 4 years) I received a proposition to begin studying at BGU...Once again I felt that something new, important and meaningful was happening in my life. I am currently a first year student at the University, something that would not have occurred were I not participating in the certain courses I took at the Forum during my eleventh grade»

Yaakov, a graduate of the Forum, today a tutor and a student at BGU's Physics Department.

Preparation for University Studies

Two years ago, a number of the Forum's pupils (junior and high school pupils) registered as full-time students in the University's department of Mathematics. In order for them to succeed, they must be prepared mentally and academically for these studies. The project was successful and the number of students has grown from year to year.

Extension One

Accelerating the Development of Excellence

Research shows that mathematically gifted children are interested in challenging assignments, as long as they maintain a delicate balance between the challenge and the achievement. The assignments given to mathematically gifted children must expose them to possibilities that allow them to engage in a productive dialogue designed to clarify and explain mathematical ideas. In addition, the assignments should be enjoyable, as the pleasure derived from the work process increases the motivation to continue investigating the topic in depth and to develop the intellectual

skills. Choosing mathematical assignments based on degree of difficulty allows pupils to either experience a sense of triumph or help to develop a healthy attitude towards failure and perseverance to try again. In order to accelerate the development of excellence among pupils, Kidumatica categorizes its pupils into three distinctive groups:

The Team – This is a team whose members have won prizes in Mathematic Olympic competitions. The lessons, twice a week, are designed to train for upcoming Olympics and for academic studies. Seven pupils (aged 15) out of the 23 members of this team are taking university-level courses in math and computers this year at BGU.

Pre-Select Team – This team is composed of pupils who are, at the very least, second year members of the Forum. They take two courses in depth as well as other shorter courses. They are in line to become the next «Team» of the Youth Math Forum.

Reinforced «Junior» Team – This team is composed of very young pupils from sixth and seventh grades who attend a wide variety of courses (fractions, algebra and geometry). Participating in this team increases the potential for being able to join the «Team» later in their Math Forum studies.

Extension Two

Selecting Participants

The process of selecting and choosing the students is unique to the Math Forum and is based on the social and educational ideology of its directors. Research has shown that scholastic achievement does not always overlap academic talent. There are talented pupils who are unable to express their capabilities within formal frameworks, either due to lack of challenges and boredom (the talented and bored underachievers) or language difficulties (new immigrants), or for other reasons.

It is also known from enrichment programs in other countries that the population composition in such programs does not always mirror that of the general population. One of the reasons for this is that admission tests usually do not take into consideration cultural distinctions among the various pupils.

Equal Opportunity for All

To provide an equal opportunity for all the candidates, a unique instrument was devised that is not based on run-of-the-mill problems, but rather examines the pupil's ability to cope with mathematical issues regardless of the level of scholastic achievement or their school's quality. The validity of this unusual classification process has been proven over the years. The drop-out percentage is negligible (less than 5%) and is due partially to logistical difficulties or overlapping extracurricular activities. The classification process has three stages.

At the beginning of the school year, letters are sent to the principals of Negev schools asking for their recommendations, and there is a public announcement encouraging talented and interested pupils and their parents to apply to the Math Forum. Based on these recommendations and applications, letters of invitation are sent directly to the homes of those pupils. This year, 955 pupils took the classification tests, competing for approximately 200 seats. Most are fifth to ninth grade pupils, with some exceptionally gifted fourth graders. The classification tests were administered in Beer-Sheva, Kiryat Gat, Arad and Netivot and included questions of varying difficulty according to the age of the pupils.

Extension Three

Mathematical Courses and Workshops

Pupils are divided into twenty groups of twenty students each who participate during two activity days. Ten groups are comprised of newcomers and ten groups are of veteran pupils. Each pupil attends the Math Forum once a week for four hours, during which two different topics are discussed. The central idea is to expose new pupils to the widest possible range of areas of mathematics. At the end of the first year, they can choose the topics that interest them most and continue studying them in depth in the ensuing years.

This year's courses included:

Probabilistic Thinking – This course deals with analyzing examples taken from our daily life and developing probability intuition.

Logic – This course deals with developing logical thinking relative to pure mathematics as well as in everyday life.

Inventiveness – This course deals with developing original and inventive thinking, developing imagination and providing techniques in a variety of fields.

Algebraic Laboratory – This course deals with the development of quantitative thinking and skills for algebraic techniques and intuition.

The Theory of Numbers – This course is designed to develop mathematical thinking that influences thinking in general and the resolution of unconventional problems in particular.

Optimization – This course provides a base for multi-directional unconventional thinking, incorporating geometrical methods for solving algebraic problems, and includes the history of mathematics.

Quantitative Sense – This course develops a numerical sense and exposes the pupils to methods that are not taught in school.

Geometry as a Tool for Developing Spatial Vision – This course deals with the development of spatial and combinatorial modes of thinking and three-dimensional visualization.

Problem-Solving Strategies – This course deals with structured means for solving non-conventional problems and analyzing model complex situations.

Algorithmic Thinking – This course examines the regularity in the development of a series of simple games, devising algorithms for a winning strategy and discovering the regularity behind events.

Data Analysis and Decision Making – This course is designed to develop the ability to collect, analyze and derive conclusions from real-life situations

Extension Four

Competitions From the 2005-2006 Academic Years:

1. The International Mathematics Olympiad, held in Mexico Bronze medal – Bar Gueta
2. The International Quantum Competition in Russia- placed first
3. Israel School Championships, held at Haifa
Placed first and second in addition to winning five other prizes (16 prizes available total)
4. Gillis Olympics, held at the Weizmann Institute of Science
Won third place and one additional prize (out of 12)
5. Orange Olympics, held in Tel-Aviv
8500 students from all over Israel took part, including 120 Forum members
Won ten of 33 prizes: four first places, three second places, and three third places
6. Israel Olympics for Middle School, held at Haifa University
Won first place, two second places, one third place and ten honorary mentions for a total of 14 out of 23 prizes.
7. Grossman Olympics, held at Haifa Technion
Took third place, two special prizes and one honorary mention: total of four out of 14 prizes.
8. Grossman Research Papers Competition, held at The Technion
Two papers written by Forum members won third place; there was no first and second place winners

* Forum members scored a total of 62 wins out of 146 places in Israeli competitions: a tremendous accomplishment for Kidumatica!

ПРОБЛЕМИ НЕПЕРЕРВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ: ІНФОРМАТИЗАЦІЯ І ТЕХНОЛОГІЧНІ СТАНДАРТИ

Сучасний етап розвитку нашого суспільства розглядається як перехідний від індустріального суспільства до постіндустріального. Останньому притаманні такі властивості як: збільшення частки творчої і інтелектуальної праці; зростання об'єму наукового знання і інформації, які використовуються у виробництві; переважання в структурі економіки сфери послуг, науки, освіти і культури над промисловістю і сільським господарством. Як зазначають економісти, основна особливість економіки постіндустріального суспільства полягає в тому, що *знання стають головним джерелом конкурентної переваги*. Така ситуація зумовлена: інтенсивним розвитком технологій; впровадженням результатів технологічного прогресу у виробництво і сферу послуг; посиленням орієнтації праці на інтелектуальну діяльність. При цьому знижується потреба економіки в некваліфікованій праці, а вимоги до більшості робочих місць ускладнюються [1].

Важливим чинником, що визначає вимоги до професійно-значущих якостей і компетентності фахівця у сучасних умовах, є рівень технологічності виробничих процесів. При цьому, в першу чергу йдеться про використання персональних комп'ютерів і інформаційних технологій на робочих місцях як основного інструменту створення і обробки інформації. Отже, необхідною вимогою до рівня професійної підготовки сучасних фахівців є володіння інформаційними технологіями, а також сучасними технологіями, які використовуються на робочих місцях [8].

Другим важливим чинником, який визначає вимоги до фахівців є розвиток і необхідність застосування новітніх методологічних підходів, які формуються як результати наукових досліджень в різних галузях господарської діяльності. Застосування нових методик, що дозволяють підвищити якість виробництва і сфери послуг, є найважливішим завданням для організацій і їх співробітників.

Разом з підвищенням вимог до професійної компетентності фахівця спостерігається різке скорочення циклів створення більшості розробок і досліджень. У цих умовах знання швидко застарівають, набутих фахівцями знань на етапі професійної підготовки не вистачає. Тому неперервна професійна освіта і саморозвиток фахівців є необхідною умовою існування будь-якої організацій в сучасному економічному просторі [9]. Таким чином, сам розвиток сучасної освіти характеризується переходом до неперервної освіти, що зумовлено високими темпами оновлення техніки і технологій, які перевищують сьогодні темпи зміни поколінь людей. Процес здобуття освіти втрачає свій разовий характер і набуває риси регулярного неперервного процесу.

Найбільш важливі характеристики системи неперервного навчання пов'язані з інформатизацією освіти. Система неперервної освіти в багатьох аспектах відрізняється від традиційної освіти і, перш за все, вона відрізняється своїм технологічним забезпеченням, оскільки не може функціонувати на базі традиційних освітніх технологій.

З точки зору технологічного аспекту, тобто побудови технологій навчання, можна виділити такі її особливості:

- збільшення часових термінів і значущості етапів самоосвіти;
- підвищення ролі засобів навчання, особливо на основі сучасних інформаційних технологій;
- підвищення значущості принципу індивідуалізації навчання.

Аналіз специфіки і особливостей неперервної освіти дозволяє зробити висновок, що необхідною умовою ефективності реалізації ідей неперервності освіти є *розробка технологій навчання за модульним принципом на основі їх інформатизації*.

Модульний принцип передбачає *необхідність розробки спільної концепції професійного навчання та модульної професійної підготовки, яка б відображала також і вимоги компетентнісного підходу в професійній освіті*. Модульні програми професійної підготовки повинні спрямовуватися на формування системи професійних компетенцій майбутнього фахівця, а тому кожна модульна одиниця такої програми має бути пов'язана з формуванням певних конкретних компетенцій. Тільки такий підхід до розробки і впровадження модульних програм професійної підготовки забезпечує системну підготовку компетентного фахівця.

Інформатизація технологій неперервної освіти виступає фактором інтеграції освітніх технологій на всіх етапах неперервної освіти [2]. Слід підкреслити, що перехід до реалізації концепції неперервної освіти, використання сучасних інформаційних технологій навчання здійснює суттєвий вплив на розуміння сутності і самий зміст поняття «технологія навчання».

Основними особливостями сучасних технологій навчання є [2]:

- проектування технологій здійснюється з орієнтацією на реалізацію у навчально-виховному процесі конкретної психолого-педагогічної парадигми — ідеології навчання. Наприклад, модульне навчання, особистісно зорієнтоване навчання, проблемне навчання тощо;
- освітня технологія характеризується стабільністю, можливістю відтворення результатів навчання, незалежно від цілої низки факторів і умов навчання;
- технології навчання завжди орієнтуються на заздалегідь запланований результат навчання;
- технології навчання передбачають масове використання і мають властивість до тиражування.

Системний підхід до аналізу педагогічних технологій передбачає, що інформатизація технологій включає у себе не тільки впровадження засобів інформатизації навчання, а й інформатизацію всіх інших компонентів освітніх технологій.

Розробка системи стандартів для уніфікації освітніх технологій полегшує вирішення низки проблем щодо створення єдиного освітнього простору, зокрема, і міжнародного, оскільки розробка окремими навчальними закладами навчальних курсів на різних технологічних платформах, які у більшості випадків не сумісні між собою, гальмує організацію ефективного співробітництва навіть у межах однієї країни.

Використання технологічних стандартів в освіті має забезпечити:

- підвищення ефективності розробки і застосування як навчально-методичного забезпечення, так і самого навчального процесу;
- стійкість і стабільність навчальних матеріалів, навчального процесу;
- доступність: навчальні матеріали і технологічні процеси легко доступні, оскільки вони зберігаються у відомих форматах і доставляються стандартними механізмами; можливість перенесення: навчальні матеріали легко можна переносити, оскільки вони створюються за модульним принципом, а тому орієнтовані на процеси декомпозиції та композиції;
- можливість розширення: досягається за рахунок принципів ієрархії та модульності, закладеними у систему стандартів;
- множинність застосування: забезпечується об'єктивним підходом до стандартизації подання навчальної інформації, відкритістю стандартів і розміщенням інформаційних ресурсів на серверах мережі Інтернет; актуалізація: досягається за рахунок використання стандартів, оскільки актуальність навчальних матеріалів забезпечується централізовано (тобто їх необхідна корекція);
- інтероперабельність: забезпечується тим, що розробники нових технологічних систем орієнтуються на загальні принципи стандартизації повідомлень та їх динамічного поєднання у різних функціональних системах; можливість розділення: забезпечується тим, що один і той же ресурс може бути одночасно використаний (розділений) у кількох додатках, оскільки не потрібно його модифікувати залежно від додатка; технологічність: створення нових навчальних матеріалів і процесів відбувається з максимальним

використанням вже тих, що мають місце і з використанням відомих за інтерфейсом, параметрами і функціями інструментів.

Які ж існують на сьогоднішній день основні організації, що ведуть розробки за напрямками інформатизації неперервної освіти і розвитку галузевих стандартів?

ADL Ініціатива: (Продвинуте Розподілене Навчання).

Ціль ініціативи ADL полягає у тому, щоб гарантувати доступ до високоякісної освіти та навчальних матеріалів, які можуть бути адаптовані до індивідуальних потреб учня і доступні завжди і будь-де. ADL буде здійснювати свої плани через розвиток загальної технічної структури навчання, яке зводиться за допомогою комп'ютера і мережі; створення об'єктів багаторазового користування, таких як «навчальні об'єкти» [5].

AICC (Комітет з навчання на базі комп'ютерних систем в галузі авіаційної промисловості): розвиває стандарти сумісності програм навчання, що базуються на комп'ютерних системах, та програм навчання, які керуються за допомогою комп'ютерних систем. Ціль організації полягає у тому, щоб надавати інформацію, керівництво та стандарти, які забезпечують рентабельну реалізацію програм навчання за допомогою комп'ютера та мережі [1].

ALIC (Консорціум з інфраструктури продвинутого навчання, Японія): Ціль організації полягає у тому, щоб створювати розумне суспільство шляхом розумного та ефективного подання можливостей використання середовища навчання, яке дозволяє кожній людині вчитися у будь який зручний час та у будь-якому зручному місці відповідно до цілей та потреб, рівня розуміння. Також організація займається підготовкою експертів з цих проблем [6].

ARIADNE (Альянс дистанційних авторських навчальних та розподілених мереж Європи): проект Європейського Союзу фокусується на розробці інструментарію та методології створення, управління та повторного використання педагогічних елементів комп'ютерних програм та навчальних планів.

CEN/ISSS (Європейський комітет стандартизації/Система стандартизації інформаційного суспільства): мета діяльності полягає у тому, щоб забезпечити учасників ринку всебічним та інтегрованим набором стандартизованих товарів та послуг з метою успішного створення інформаційного суспільства в Європі [7].

EdNA (Освітня мережа Австралії): основною метою є підтримка і просування Інтернет середовища як найбільш сприятливого для навчання, освіти та підвищення кваліфікації в Австралії.

DCMI (Дублінська Основна Ініціатива в галузі мета-даних):

DCMI є відкритим форумом з розвитку сумісних стандартів мета-даних, які підтримують широкий діапазон цілей та ділових моделей. DCMI сприяє широкому розповсюдженню цих стандартів та розвитку спеціалізованих словників мета-даних для опису ресурсів, Діяльність DCMI включає роботу груп, глобальні симпозиуми, конференції, узгодження стандартів, а також освітні програми підтримки прийняття стандартів і методик, які пов'язані з мета-даними.

GEM (Доступ до освітніх матеріалів):

Цей проект спрямований на забезпечення педагогів швидким та вільним доступом до тисячі освітніх ресурсів на різноманітних федеральних, державних, університетських, некомерційних і комерційних сайтах. GEM фінансується департаментом освіти США та є спеціальним проектом розрахункової палати в галузі інформаційних технологій. Викладачі, батьки, адміністратори можуть використовувати GEM та знаходити велику кількість освітніх матеріалів високої якості, включаючи плани уроків, завдання і проекти з більш ніж 414 сайтів — учасників консорціуму GEM [1].

IEEE (Інститут інженерів з електротехніки та електроніки):

Метою роботи комітету з стандартів в галузі технологій навчання від інституту інженерів-електротехніків та електроніків є розвиток технічних стандартів, які рекомендують методи та надають інструкції з використання комп'ютерних програм навчання. Інформація з сайту: місією робочих груп інституту є розробка технічних стандартів, які рекомендують методи та інструкції для компонентів програмного забезпечення, інструментів, технологій та методів проектування систем, які полегшують

розвиток, розширення, обслуговування та взаємодію комп'ютерних програм в галузі навчання.

IMS. Глобальний консорціум з навчання. (Система управління навчальним процесом):

IMS — глобальний консорціум з представниками від освітніх, комерційних та державних організацій, метою якого є розробка специфікацій відкритої архітектури для продуктів електронного навчання. Інформація з сайту: IMS розвиває та розповсюджує відкриті специфікації для полегшення реалізації процесу навчання в режимі реального часу (в тому числі, пошуку та використання окремих матеріалів, відслідковування успіхів учнів, ведення обліку діяльності учня в рамках навчального процесу та обміну даними між адміністративними системами).

IMS має дві ключові цілі:

1. Визначення технічних специфікацій для забезпечення сумісності послуг в рамках дистанційного навчання.

2. Підтримка уніфікації специфікацій на товари і послуги в усьому світі. IMS докладає зусилля для стимулювання повсюдного прийняття специфікацій, які дозволять спільне використання розподілених середовищ навчання та навчальних матеріалів різних авторів [4].

ISO (Міжнародна Організація зі стандартизації):

Міжнародна організація зі стандартизації — всесвітня федерація національних органів стандартизації 140 держав (по одному від кожної держави). ISO є недержавною організацією, що заснована в 1947. Місія ISO полягає у сприянні розвитку процесу стандартизації і інших сумісних процесів з метою полегшення міжнародного обміну товарами і послугами та розвитку співпраці в галузях інтелектуальної, наукової, технологічної та економічної діяльності. Результатами роботи ISO є міжнародні угоди, що публікуються в якості міжнародних стандартів.

Сьогодні ISO займається розробкою стандартів в галузі технологій навчання (SO/SC).

Основними суб'єктами системи міжнародної кооперації систем навчання та підвищення кваліфікації на базі інформаційних технологій є вищенаведені всесвітні організації із стандартизації, а в її функціонуванні можна виділити такі основні цикли-етапи:

- організація спільної діяльності;
- побудова співтовариства;
- підготовка стандартів;
- остаточне прийняття стандартів.

На першому етапі проводяться дослідження умов застосування, виробництва та обслуговування інформаційних освітніх технологій.

На другому етапі відповідно до мети створення стандарту створюється організаційна структура, яка здійснюватиме орієнтацію, координацію та кооперацію всіх ресурсів, необхідних для розробки стандартів та відслідковувати реальні вимоги, рішення та ідеї.

На третьому етапі створюються узагальнені моделі та локалізовані стандарти, а також визначаються з національними органами, які мають опікуватися розробкою та умовами забезпечення впровадження стандартизованої продукції.

На останньому етапі розглядаються проекти стандартів та створюються міжнародні стандарти.

Досвід діяльності міжнародної спільноти щодо стандартизації освітніх інформаційних продуктів, на наш погляд, може бути трансформований в технології стандартизації й всіх освітніх продуктів. Навіть впровадження такого підходу на рівні однієї країни робить процедуру стандартизації чіткою, цілеспрямованою, вільною від суб'єктивності, забезпечує ефективність взаємодії науковців та практиків, можливість гнучкої адаптації національних стандартів до міжнародних, зокрема, європейських.

Література:

1. Глобализация и конвергенция образования: технологический аспект. — М., 2004. — 540 с.

2. Сисоєва С.О. Болонський процес і концепція навчання упродовж життя // В кн.: Розвиток еллінізму в Україні у XVIII–XXI ст. - Маріуполь, 2007. - 554 с. — С.274–281.
3. Сисоєва С.О. Педагогічні технології у неперервній професійній освіті // Неперервна професійна освіта: філософія, педагогічні парадигми, прогноз: Монографія / За ред. В.Г.Кременя. — К., 2003.
4. Эймор Дэниел. Электронный бизнес: Эволюция и /или революция. — М., 2001. — 752 с.
5. <http://www.imspjproject.org>
6. <http://www.iso.org>
7. <http://Itsc.ieee.org>
8. Kwiatkowski Stefan M. Kształcenie zawodowe — wyzwania, priorytety, standardy. — Warszawa: IBE, 2006. — 88 s.
9. Serkowska-Maka Jadwiga Edukacja zawodowa kluczem do jednoczącej się Europy. — Torun: Wyd. Adam Marszałek, 2004. — 277 s.

В статье рассматриваются проблемы информатизации и создания технологических стандартов для непрерывного профессионального образования; сделан вывод, что информатизация технологий непрерывного образования выступает фактором интеграции образовательных технологий на всех этапах непрерывного образования; показано, что основными субъектами системы международной кооперации систем обучения и повышения квалификации на базе информационных технологий являются всемирные организации по стандартизации.

This article is considered to the problems of the informatization and making technological standards to uninterrupted professional education; it is turned out, that informatization of the technologies of the uninterrupted education projects as a integrational factor of educational technologies on each stage of the uninterrupted education; it is cleared up, that the basic subjects of the international co-operative studying system and increasing qualification on the base of the informational technologies are world organizations of the standardization.

УДК 377.1: 37:7

О.В. Шестопалюк
м. Вінниця, Україна

ОСОБЛИВОСТІ ВИХОВАННЯ МОЛОДІ В СУЧАСНИХ УМОВАХ

Постановка проблеми. В даний час державна політика в галузі освіти як першорядний, пріоритетний напрям визначає виховання як найважливіший інститут духовного і фізичного розвитку, громадянського становлення майбутнього України. Ми живемо в епоху інформатизації суспільства, яка характеризується падінням моральності, комерціалізацією людських відносин, деформацією ціннісних орієнтацій молоді. Вітчизняні дослідження доводять, що «нині у молодіжному середовищі спостерігаються душевна черствість, культ насильства, містики, споживацтва, що супроводжується зростанням наркоманії, проституції, злочинності, психосоматичних і психічних захворювань, самогубств і спроб самогубств» [2, с.286].

Наш час, на думку багатьох науковців, цілком можна назвати часом великих знань, малої освіченості та низької культури [3, с.73]. Тому проблема духовного виховання підростаючого покоління сьогодні є глобальною.

Сформульовані в основних освітніх документах цілі, завдання і напрями вдосконалення організації виховання в системі освіти, насамперед, звертають увагу педагогічної громадськості на необхідність якісного оновлення нормативно-правової бази, науково-методичне і програмне забезпечення розвитку системи виховання з урахуванням специфіки освітніх установ.

Реалії сьогодення вимагають нового підходу до виховання як компоненту системи освіти: воно повинне бути організоване як гуманітарний, людиностворюючий процес, тому що всі свої проблеми суспільство і держава можуть вирішити тільки через виховану (соціалізовану, культурну) людину.

Поява вимог створення системи виховання і усвідомлення цих вимог як об'єктивної потреби говорить про те, що суспільство і держава минули пік фази невизначеності. Починається процес кристалізації, тобто ми входимо в наступну фазу своєї життєдіяльності,

вже як більш менш організована система з достатньо повним набором ознак. Загальне правило таке: як тільки процес становлення державності досягає якоїсь визначеності, держава і його інститути починають висувати вимоги до соціальних інститутів і окремих громадян у вигляді законодавчих і моральних нормативів, а також ідеологічних ініціатив. Причому їх визначниками і гарантами виступають вищі державні інстанції. Судячи з усього, зараз прийшов такий час.

Численні дослідження показали, що нині для більшої частини молоді найбільш значущими джерелами знань про світ стали засоби масової інформації і комунікації [1-3 та ін.]. Педагоги стурбовані тим, що засоби масової інформації і комунікації не тільки формують у молоді спотворене уявлення про навколишній світ, а й негативно впливають на поведінку молодого покоління. Проте не достатньо лише констатувати цей факт, необхідно запропонувати реальні шляхи виходу із ситуації, що склалася. Очевидно, що є необхідними зміни в підготовці вчителів, які зможуть створити в школі не тільки умови для культурного зростання і саморозвитку школярів, а й для протидії впливу засобів масової інформації і комунікації на формування поведінки учнів.

Аналіз попередніх досліджень з проблем становлення суспільства та виховання молоді свідчить, що державна і суспільна системи на нинішньому етапі розвитку суспільства серйозно розбалансовані. Дає про себе знати діяльність безлічі різних за впливом груп, що активно відстоюють свої вузькокорисні інтереси, часом врозріз з інтересами загальнонаціональними. Не можна не сказати й про те, що мала дієздатність державної системи зумовлена залишковими наслідками глибинних процесів першого етапу становлення капіталістичних відносин, суть яких у своєрідному витісненні держави на периферію і орієнтація на стихійну економіку і відповідні відносини, які офіційно оголошуються тіншовими.

Ще одним важливим аспектом виховання в сучасних умовах є те, що, як відомо з історії, всі суспільства, які починали рух у новій ситуації, спиралися на строгу мораль, що в подібних умовах абсолютно виправдано. Новому поколінню українців потрібна перспективна ідея, потрібний новий герой, але в людському, гуманістичному вигляді, з ідеалами, які повинні перемагати. Причому зовсім не войовнича особистість, а діяч, творець. Суспільству потрібна ідеологія, оскільки «відсутність будь-якої ідеології – це теж ідеологія, і зовсім не сама краща» [3, с.73].

Вже стало зрозуміло, що розраховуючи тільки на самоплив, у вихованні успіху не досягти. І розраховувати на те, що державні органи і суспільні інститути самі вироблять оптимальні рішення, теж не доводиться. Потрібні дії, засновані на згоді, як по найзагальніших, так і по конкретніших питаннях. Потрібне розуміння того, яку роль і якого рівня і сили дії повинні здійснювати державні і суспільні інститути з розрахунку на досягнення позитивного результату у вихованні молодого покоління.

Невирішені аспекти проблеми дослідження. На жаль, поки тільки на словах висловлюється бажання виробити єдині, нехай навіть найзагальніші, принципи і підходи у вихованні молоді.

Мета статті – визначити соціальні інститути, що мають найбільший вплив на виховання молоді в сучасних умовах, визначити пріоритети в організації їхньої діяльності, запропонувати стратегію дій виховного процесу, спрямованого на забезпечення відповідності виховної системи вимогам сьогодення.

Виклад основного матеріалу. Виховна дія має не суто нормативний, а нормативно-ціннісний характер. У найзагальнішому вигляді цінності представлені в чотирьох великих блоках:

- 1) соціальні цінності (рівність, справедливість, демократія);
- 2) етично-культурні цінності (добро, краса, творчість);
- 3) індивідуально-значущі цінності (свобода, гідність, унікальність);
- 4) цінності раціонально-пізнавальні (знання, істина, інтелект).

Але всі разом вони немов скріплені загальним стрижнем, що додає їм певну логіку і структуру, – цінностями громадянськими і патріотичними, через яких на всі ці чотири блоки і розповсюджуються загальнонаціональні пріоритети. Конкретизація ж їх відбувається через суперечність сучасного українського буття, а саме: між системою об'єктивних вимог до

кожної молоді людини, з одного боку, і її реальними та потенційними можливостями й здібностями відповідати цим вимогам, з іншого боку.

Коротко цю суперечність можна представити в наступних складових:

1. Потреба держави, що формується, в активних громадянах і ще відносно слабке усвідомлення молодими людьми себе в такій якості.
2. Недостатній (частіше фрагментарний) розвиток у значної частини молоді реальної готовності до життя в сучасних умовах.
3. Нерівномірно розвинені інструментальні якості і навички.
4. Неосвоєність технологій результативної поведінки.
5. Відносно слабка вираженість внутрішнього етичного стимулу, що оберігає особистість від деформацій або деградації в складних життєвих ситуаціях.

На цих завданнях, на нашу думку, й повинна концентруватися система виховання, проте не на рівні прямої безпосередньої дії, а на рівні дії опосередкованої – через створення необхідного сприятливого фону й ідеології.

Пропонуємо стратегію дій виховного процесу, спрямованого на забезпечення відповідності виховної системи вимогам сьогодення.

Перший крок – налаштування свідомості молоді на громадянські та патріотичні стосунки. Головний сенс і суть у тому, що людина-громадянин, людина-патріот живе у себе вдома. А той, хто живе в своєму домі, відноситься до нього і всього, що в нім відбувається, інакше, ніж тимчасовий постоялець. Слід також враховувати, що сповільнений характер становлення таких фундаментальних характеристик, як громадянськість і патріотизм – наслідок значного відторгнення більшості молоді від влади, а також негативного впливу чого того, що відбувається в українських і місцевих владних верхах. Тому важливо сформуванню в молодого покоління відчуття причетності до влади, властиве громадянинові, вселити в нього віру в те, що воно може впливати на ситуацію в суспільстві і змінювати її на краще, реалізуючи свою активну громадянську позицію.

Другий крок зводиться до організації дії на свідомість молоді, починаючи з раннього дитинства, на психологічному рівні, як мінімум, у двох аспектах: формувальному (для дітей) і корективному (для молоді старшого віку). Сенс дій у даній галузі зводиться в першому випадку до закладки в підсвідомість і свідомість дитини основних принципів життєдіяльності, особливо понять «добре» і «погано», а також вироблення відповідних адекватних реакцій на сигнали, що подаються ззовні, за принципом: «можна» - не «можна», «правильно» - «неправильно».

Особливе значення має пробудження в ситуаціях загрози людині відчуття неусвідомленої тривоги, страху. У ситуації загрози вони повинні виконати функцію блокування небажаних дій. На рівні свідомості оцінити ситуацію, подавити потяг і дати негативну відповідь на сумнівну пропозицію.

Істотне значення має розвиток дитини в середовищі, де панівними нормами є любов і пошана, причому, коли об'єктом і суб'єктом цих понять є сама дитина. У зв'язку з цим слід відмітити, що психологічний механізм любові один і той самий, але різні об'єкти. А тому навряд чи можна говорити про формування любові до Батьківщини, якщо в дитини не сформований механізм любові як такий.

Стосовно підлітків з реакціями та відчуттями, що вже багато в чому сформувалися, повинні застосовуватися методики корекції поведінки. Суть її полягає в перемиканні уваги та енергії молоді людини на позитивну діяльність, у створенні при цьому позитивної мотивації.

Як приклади можна привести і повернення до практики суботників, і дій з охорони середовища, з ремонту своїх навчальних закладів, роботі в будівельних, педагогічних і ін. загонах і так далі. Проте така діяльність дасть позитивний ефект лише за умови, що вона буде відповідним чином організована і простимульована, відповідатиме властивій молодості підсвідомій тязі до ідеалів. Не випадково, саме на цей момент звертав увагу А. Макаренко, вибудовуючи свою знамениту систему цілей. Правда, в даний час ця тяга істотно заглушена внаслідок зміни парадигми поведінки молоді, в якій орієнтирами стали особисте життя, багатство, безтурботність, прагматизм.

Проте не все так погано, як здається на перший погляд. Анкетування серед студентської молоді педагогічних ВНЗ показало, що 52% майбутніх учителів вірять у щасливий і правильний розвиток подій в Україні, а 65% відчувають потребу в загальнонаціональній ідеї.

Третій крок – формування системи громадянського виховання можливе лише в рамках системи соціального захисту, підтримки й соціальної співпраці з молоддю. За даними анкетування, сьогодні потребують соціального захисту 68% опитаних молодих людей. Тому слід максимально точно визначитися, зрозуміти механізми і функції соціального захисту молоді.

Соціальний захист і підтримка відіграють істотне значення у формуванні громадянської і патріотичної свідомості і поведінки дитини, а потім і молодої людини. Узагальнення значних масивів емпіричного матеріалу, одержаних під час досліджень проблематики формування й розвитку патріотизму і громадянськості, переконливо показали, що дійсний патріотизм формується в сприятливому середовищі, яке сприяє проявам багатограних дарувань особистості. І навпаки. Але це середовище не саме по собі формує дані характеристики особистості. Результати досягаються все-таки цілеспрямованим вихованням і досвідом, що одержується в процесі соціалізації.

Соціальна підтримка молоді та її ініціатив, орієнтована на специфічні групи, включає три важливі аспекти:

1. Підтримка так званої «сильної молоді» (біля 10-15%), яка володіє розвиненими можливостями для самостійної і успішної життєдіяльності. Таким молодим людям потрібна допомога порадою, інформацією.

2. Підтримка і часткове кредитування основної маси молоді (близько 60-70%), яка без допомоги ззовні не в змозі успішно вирішувати свої життєві проблеми (кредитування навчання, житлового будівництва, соціальних і ділових ініціатив).

3. Пряма матеріальна та інша підтримка молоді (близько 10-12%), яка не може самостійно вирішувати свої проблеми (так звані дезадаптанти і близькі до них групи).

Що стосується орієнтирів системи соціального захисту, то, разом з оцінками фахівців, слід прислухатися і до думок самих молодих людей. Звідси необхідність моніторингу і використання його результатів при складанні планів і програм. Слід звернути увагу, зокрема, на постійну вимогу молодими людьми забезпечення доступної та якісної освіти. Освіта в умовах сучасного суспільства повинна розглядатись і як категорія громадянського обов'язку, бо на рубежі століть реально вирватися вперед і утримувати свої позиції може тільки тотально освічена нація.

Думається, що нині навряд чи має сенс формувати структуру громадянського виховання, аналогічну тій, яка існувала за радянських часів. Справа в тім, що така структура, так або інакше, передбачає визначену і бюрократично відсталу інституалізацію, тобто створення державних і суспільних служб і фондів, що спеціалізуються на вирішенні тих або інших проблем. А оскільки проблематика особистості складна, багатогранна і динамічна, то ніколи не вдасться створити системи, яка структурно відповідала б проблематиці виховання молоді в усій її повноті.

Мову слід вести про пріоритети, що формуються на певний час, знаходять силу закону, закріплення їх у цільових державних програмах роботи з молоддю і організацію виховної діяльності.

Основна мета зводиться до виховання громадянської культури людини, заснованої на усвідомленні своїх прав і обов'язків і на розвиненій правовій культурі. І йдеться не тільки про заучування законодавства, а про формування активної життєвої позиції молодої людини, як суб'єкта правових відносин. А це, в найзагальнішому вигляді, може означати формування позитивного настрою молоді, її агресивного неприйняття будь-яких негативних, зокрема кримінальних, ідей і понять і протидії таким, упевненості в забезпеченні на ділі її прав, з дитячих років конструювання такої структури цінностей, яка базується на організуючій ролі правосвідомості.

Проблема інститутів виховання в умовах сучасного українського суспільства – це, насамперед, відповідність об'єктивним вимогам української державності, громадянського

суспільства, проблема відповідності загальнонаціональним інтересам. Це проблема здатності їх до внутрішньої перебудови відповідно до вимог часу, але одночасно і здатності діяти як єдина система. А така здатність виявиться лише за наявності двох основоположних документів: загальнонаціональної української ідеї і стратегічної концепції розвитку країни. Якщо ж ми серйозно розраховуємо на блокування, скажімо, кримінальної ідеології, то слід пам'ятати, що перемогти або відтіснити на узбіччя життєвого простору яку-небудь ідею або систему ідей можна тільки за допомогою іншої системи ідей. Сподіватися ж тільки на силові методи безперспективно.

Сучасні інститути виховання молоді специфічні і розрізняються за завданнями та інтересами, за силою впливу.

Перша група – батьківська сім'я, яка є сьогодні основним інститутом, що формує громадянські й патріотичні уявлення. Проте слід пам'ятати, що до 40% дітей більшою мірою прив'язані до вулиці і компанії, ніж до сім'ї.

Друга група – ЗМІ. На сучасному етапі ця група за силою впливу, способами передачі інформації, стереотипів і образів, а найголовніше, за ефективністю твердо займає з кінця 70-х років друге місце після сім'ї. Останнім часом доводиться зважати на зростаючу дію комп'ютерної техніки, зокрема мережі Інтернет. Створення засобів масової інформації переконливо показало, яким величезним може бути наш розвиток і вдосконалення і одночасно нагадало, наскільки згубним і непередбачуваним може бути їхнє антилюдське, агресивне застосування. У педагогічних публікаціях вже зустрічаються застереження, що «маючи фактично необмежений доступ до інформації, здатна професійно, соціально, дозвілєво самоактуалізуватися через ятір Інтернет особистість поступово втрачає безпосередні контакти з соціальним середовищем. Хибне уявлення її незалежності від соціального оточення не сприяє формуванню громадянського суспільства, удосконаленню суспільних відносин, розвитку національної соборності та унікальності країни» [1, с.16]. Враховуючи у багатьох випадках руйнівну дію ЗМІ на процес виховання особистості, необхідно вести роботу, кінцевою метою якої буде перетворення ЗМІ на активного учасника виховного процесу з урахуванням загальнонаціональних інтересів.

Третя група – система освіти. З огляду на те, що критичний період розвитку доводиться на 14-17 років, середній школі належить особлива роль у справі громадянського виховання молоді.

Четверта група – інститути, що здійснюють часткову дію на певні групи молоді (озброєні сили, релігійні організації, виправні установи, соціальні служби для молоді, політичні партії і рухи).

П'ята група – інститут підприємництва як система формування нового соціального прошарку суспільства і відповідних настроїв і цінностей.

Шоста група – влада та її інститути, зокрема й комітети у справах молоді. Відзначимо дві властиві їм функції: управлінську (реалізація молодіжної політики) і педагогічну (здійснення впливу на молодь владними групами і політичними персонажами).

Сьома група – організована злочинність як соціальний інститут. Дана система зацікавлена в притоці молоді, працює з нею і є джерелом кримінальної ідеології. Останнім часом дана група, діючи вельми напористо й агресивно, задіює для вирішення своїх завдань, зокрема, й підготовки кадрів, інститути освіти, правоохоронні і виправні структури, озброєні сили і так далі, а також установи культури і ЗМІ.

Висновки. Очевидно, що для ефективного розв'язання проблеми виховання молоді необхідне прискорення еволюції згаданих систем та комплексне блокування груп, які переслідують вузькокорисні інтереси, особливо інституту організованої злочинності в його дії на молодь. Необхідною є координація перерахованих систем, що, як відомо, навіть за браку коштів, істотно підвищує загальну ефективність дії. Можливо, має сенс створення суспільно-державної ради при Президентові або при Раді міністрів як в Україні, так і в регіонах, що включатиме в свій склад науковців і фахівців. Природно, що дана рада повинна мати певні повноваження і спиратися на законодавчу базу. Проте для забезпечення такої діяльності в сучасних умовах необхідне досягнення загальнонаціональної згоди, його

інституалізація, вироблення параметрів системи, її цілей і завдань, способів їх вирішення, меж допустимого, а також і санкції відносно тих, хто порушує дану згоду.

Література:

1. Рижанова А.О. Соціальне виховання як питання національної та глобальної безпеки в умовах інформаційного суспільства // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: Збірник наукових праць. – Вип.9. – Київ. – 2006. – С.16-22.
2. Таньшина А.В. Пошук ідеалу в сучасній українській школі // Морально-духовний розвиток особистості в сучасних умовах (Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді). – Збірник наукових праць. – Київ: Педагогічна думка, 2000. – С.286-289.
3. Ходаков В.Е. Высшее образование в Украине: взгляд со стороны и изнутри. Второе издание. – Херсон, 2006. – 338 с.

Подчеркивается необходимость исследования динамики системных изменений в процессе воспитания молодежи в период трансформаций общества.

The necessity of on-going research of the dynamics of system changes in professional education of youth in transition period of society.

УДК 377:006.03

**В.О. Радкевич
м. Київ, Україна**

ФУНДАМЕНТАЛІЗАЦІЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВИРОБНИЧОГО ПЕРСОНАЛУ В УМОВАХ РИНКУ ПРАЦІ

Економічне зростання України неможливе без формування високорозвинутої соціально-орієнтованої ринкової економіки, спрямованої на розв'язання важливих соціально-економічних завдань з метою підвищення якості життя населення країни. Це у свою чергу зумовлює необхідність формування сприятливих фінансових умов для розвитку підприємств і організацій різних секторів економіки, послідовне зниження інфляції; ефективної системи державного управління в економічній і соціальній сферах, включаючи перерозподіл функцій управління між рівнями влади; впровадження конкурентоспроможних напрямів спеціалізації регіонів, використання нових організаційно-економічних форм міжрегіональної та міжнародної інтеграції тощо.

Важлива роль у цих процесах надається поряд із природними ресурсами, відповідною інфраструктурою, виробничим потенціалом, науково-технічним і технологічним потенціалом, соціальному потенціалу, який включає в себе трудові ресурси, рівень зайнятості, фізичний, психічний і духовний стан населення, рівень особистої і суспільної безпеки.

Зауважимо, що в умовах економічних перетворень, які нині відбуваються в Україні, а також інтелектуалізації праці наявність робочої сили з високим рівнем професіоналізму, компетентності, культури, здатності до неперервного оволодіння новими знаннями, використання їх у розв'язанні технологічних завдань є важливою складовою національної безпеки країни. Підтвердженням цього є те, що розвиток сучасного виробництва, автоматизація техніко-технологічних процесів не тільки не послабили роль кваліфікованого робітника у виконанні різних видів робіт, а навпаки посилили потребу в людській праці. Це стосується:

- виконання трудомістких операцій, які складно, або зовсім не піддаються автоматизації (кінцевий монтаж виробу, його тестування, виправлення помилок автоматів);
- майстерності робітника, яка поціновується у дрібносерійному або штучному виробництві на замовлення;
- посилення ролі неструктурованих знань і досвіду працівника пов'язаних з інтелектуальністю виробництва, які уречевлюються в технології;

– творчого синтезу інформації, оцінки, що не може забезпечити комп'ютер, а також розв'язання складних завдань, виконання операцій, що вимагають від робітника відповідних міркувань;

– дій працівника, пов'язаних з коригуванням виробничого процесу при його відхиленні від заданого режиму тощо [1].

Водночас зауважимо, що в умовах модернізації виробництва явно буде скорочуватися частка працівників, задіяних у виробничих процесах і навпаки збільшуватися потреба у робітниках, які здатні підготувати і забезпечувати ці процеси (обслуговуюча праця). Саме тому сильні і слабкі підприємства розрізняють передусім, за якістю їх робочої сили, наявністю людей, особливо – «тих, хто працює за допомогою знань», здатних до активізації, і соціалізації в сучасному виробництві.

Тобто, **новими стимулами** створення національного багатства в сучасному суспільстві є цінності, засновані на знаннях, а не на володінні матеріальними об'єктами (як це було раніше). У рамках нової економіки творче, інноваційне мислення набуває такої ж цінності, як і професійна підготовка. Підтвердженням цьому є філософське осмислення освітнього суспільства ХХІ ст., в якому освіта поширюється на всі сфери життя суспільства: вона стає формою існування «цивілізації на базі суспільного інтелекту», що забезпечує стійкість соціоприродної еволюції.

За таких умов актуальним стає перехід до діяльнісно-ціннісної парадигми неперервної професійної освіти на гуманістичних і фундаментальних засадах, спрямованих на інтелектуальний і творчий розвиток особистості фахівця, формування духовно-моральних якостей, які допоможуть їй гармонійно взаємодіяти в еко-економіці й еко-суспільстві. На важливості забезпечення високого рівня функціональності людини в умовах, коли зміна ідей, знань і технологій відбувається набагато швидше, ніж зміна покоління людей, наголошує В. Кремень [4, с.9].

Зауважимо, що основою перетворення країн Євросоюзу до 2010 року в країни з динамічно розвиненою економікою, заснованою на знаннях є створення єдиної Європейської структури професійної освіти, яка має стати загальновизнаним еталоном, стандартом якості і дозволить громадянам Євросоюзу вільно мігрувати між різними видами діяльності, галузями і країнами.

На реалізацію цієї мети спрямовані положення Копенгагенської декларації, яка була схвалена у листопаді 2001 р. Міністрами 31 європейської країни і представниками Європейської комісії. До важливих пріоритетів цієї Декларації віднесено:

– розробити єдиний інструмент, що забезпечить прозорість професійних кваліфікацій (досягнення міжєвропейської угоди з питань кваліфікаційних рівнів, рівнів компетенцій);

– забезпечити узгодженість між різними національними і галузевими підходами для можливостей трансферта кваліфікацій (компетенцій) в Європі;

– розробити загальні критерії і принципи по якості професійної освіти, на основі яких можна було б запропонувати конкретні методи і інструменти забезпечення якості;

– розробити пропозиції щодо запровадження незалежної міжнародної оцінки та акредитації систем управління якістю у професійній освіті країн Євросоюзу;

– здійснити аналіз існуючої практики розробки на галузевому рівні кваліфікаційних вимог на основі професійних компетенцій з метою зміцнення співробітництва і координації з боку зацікавлених сторін, особливо соціальних партнерів;

– розробити систему кваліфікаційних кредитів для професійної освіти на основі успішного використання Європейської системи кредитів для вищої освіти [3].

Більшість цих завдань є пріоритетними і у державній політиці України в галузі професійно-технічної освіти, провідною ідеєю якої є забезпечення якості освітніх послуг, які за сучасних умов все більше залежать від **правил ринкової економіки**: задоволення потреб клієнтів; діяльність в умовах конкуренції; урахування співвідношення якості з ціною; повага прав споживачів тощо.

Однією із пріоритетних стратегій досягнення якості професійно-технічної освіти в умовах ринку праці є її фундаменталізація, згідно з якою забезпечується підготовка соціально захищеного, конкурентоспроможного фахівця, з високим рівнем розвитку інтелектуального і творчого потенціалу, наукової культури мислення і діяльності.

Орієнтація на фундаменталізацію професійного навчання завжди була актуальною для професійно-технічних навчальних закладів. Однак, в умовах традиційної моделі навчання «фундаменталізація» була «зовнішньо заданою» і зреалізовувалась переважно на «знанієвому» рівні. У зв'язку з цим фундаментальні знання не слугували основою творчої самореалізації і саморозвитку учнівської молоді в навчально-пізнавальній навчально-виробничій і професійній діяльності.

Термін «*фундаменталізація*» зокрема професійної освіти, у науковій літературі ототожнюється із значенням терміну «фундаменталізм» (лат. *fundamentalis* – той, що лежить в основі).

Про забезпечення фундаменталізації освіти, включення її до змісту фундаментальних знань, відкритих тією чи іншою наукою вперше подав ідею А. Гумбольдт на початку XIX ст. Нині поняття «фундаменталізація освіти» інтерпритується ученими по різному:

- процес формування «фундаментально-знанієвого каркасу» особистості (ядра системи знань особистості);
- перехід від дисциплінарно-інформаційного підходу до міждисциплінарного знання, до оволодіння методологією предмета, до інтелектуальних основ майбутньої професійної діяльності;
- використання в процесі навчання високих інтелектуальних і нових інформаційних технологій на основі міжнародної системи бази даних (О. Субетто);
- створення такої системи і структури освіти, пріоритетом яких є не вузько-прагматичні, вузькоспеціальні знання, а методологічно важливі, інваріантні знання, що сприяють цілісному сприйняттю наукової картини навколишнього світу, інтелектуальному розквіту особистості і адаптації її до нових соціально-економічних і технологічних умов, що швидко змінюються;
- досягнення глибинними, сутнісними основами і зв'язками між різноманітними процесами навколишнього світу (О. Кочнев, В. Кондратьєв);
- цілісне бачення природи, людини, суспільства в контексті міждисциплінарного діалогу; якісно нові цілі освіти, нові принципи відбору і систематизації знань, нова якість освіченості особистості і суспільства, подолання розмежованості двох культур – природничонаукової і гуманітарної (В. Кінельов);
- індуктивне сходження особистості від досвіду до його інтерпритації (О. Голубєва);
- створення умов для виховання гнучкого і багатогранного наукового мислення, різних способів сприйняття дійсності, внутрішньої потреби в саморозвитку і самоосвіті (О. Суханов);
- особистісна структуризація ціннісно-сміслових імперативів, що забезпечують стійкий розвиток особистості і її інтелектуального фундаменту (О. Гладун) [2];
- процес такої взаємодії людини з інтелектуальним середовищем у перебігу якого особистість сприймає її для збагачення внутрішнього світу і завдяки цьому визріває для примноження потенціалу самого середовища (С. Гончаренко) та інші.

На основі цих визначень можна дійти висновку, що *фундаменталізація професійної підготовки* виробничого персоналу в умовах ринкової економіки і сучасної освітньої парадигми, полягає в якісно нових цілях професійної освіти, принципах відбору і структурування змісту, новій якості освіченості особистості фахівця, а також у новому підході до організації навчального пізнання і самопізнання.

Якщо розглядати фундаменталізацію професійної підготовки виробничого персоналу як важливу тенденцію професійної освіти, то вона характеризується формуванням фундаментальної системи знань, на основі якої соціокультурний світогляд особистості фахівця набуває нового якісного рівня і дозволяє їй швидко змінювати себе, адаптуватися до

нових умов і вимог професійної діяльності. Фундаменталізація також передбачає перехід до фундаментально-креативної моделі навчання, сутність якої полягає в забезпеченні цілісного, системного і діяльнісного підходів до формування особистості кваліфікованого робітника. Тобто, на зміну адаптаційній моделі підготовки фахівців, спрямованій на здійснення ними конкретних дій, приходить модель професійного розвитку, орієнтована на зумовлені сучасним виробництвом особистісні характеристики робітника, на формування у молодого фахівця умінь аналізувати технологічні ситуації, самостійно приймати рішення і виробляти критерії оцінювання результатів власної діяльності. Водночас дана модель забезпечує динамічність професійності на відміну від раз і назавжди набутої кваліфікації.

Тобто, ринковий характер розвитку економіки зумовлює необхідність у забезпеченні підготовки кваліфікованих робітників, які володіють узагальненими способами виконання професійних функцій, так званим «портфелем компетенцій» і професійно-важливими якостями.

Ураховуючи те, що основними **інструментальними** засобами компетентнісного підходу до забезпечення фундаментальної підготовки виробничого персоналу є: метаосвітні конструкти: компетентності; компетенції; метаякості, наведемо найбільш вагомі їх визначення. Зокрема, фундаментальні компетентності – це узагальнені способи дій, що забезпечують продуктивне виконання професійної діяльності.

Фундаментальні компетентності – це узагальнені способи дій, що забезпечують продуктивне виконання професійної діяльності.

Компетенція в системі управління якістю професійної освіти – це набір конкретних умінь і пов'язаних з ними знань, що супроводжується готовністю застосувати ці знання й уміння на робочому місці відповідно до функціональних вимог.

Компетенції більш широкого спектру використання, що мають характер універсальних, відносяться до *ключових*.

Фундаментальні метаякості означають властивості, здібності, які забезпечують продуктивність (успішність) виконання будь-якої діяльності (навчально-пізнавальної, соціальної, професійної).

До фундаментальних метаякостей належать: самостійність; організованість; комунікативність; саморегуляція; відповідальність; інтелект; навченість; здатність до самоконтролю; надійність; рефлексія; соціально-професійна мобільність; працездатність; толерантність тощо.

В умовах диверсифікації виробництва, створення нових продуктивних професійних напрямів, підвищення якості виготовленої продукції, зумовлюється необхідність постійного оновлення змісту професійної освіти. За цих умов призначення **принципу фундаменталізації змісту** професійного навчання полягає в забезпеченні ґрунтовної професійно-теоретичної і професійно-практичної підготовки учнівської молоді на основі науковості, дослідницького характеру знань, їх практичної спрямованості. Принцип фундаменталізації професійної підготовки виробничого персоналу забезпечує:

- інтелектуальну мобільність знань; їх використання в реальній виробничій діяльності;

- реалізацію концепції поглибленого вивчення системи знань з конкретної професії й водночас оволодіння гуманітарними й природничо-науковими знаннями, що забезпечують всебічний розвиток особистості фахівця.

Такий підхід до реалізації фундаменталізації навчання, як одного з провідних принципів, на якому ґрунтується сучасна неперервна освіта називають: освіта «в глибину» і освіта «в ширину» (С. Казанцев).

Реалізація принципу фундаменталізації забезпечує оволодіння майбутніми кваліфікованими робітниками, такими уміннями:

- виявляти соціально-значущі функції та властивості об'єктів і предметного середовища в цілому, розглянутих у контексті конкретних типів образів життєдіяльності;

- на основі аналізу інформаційних матеріалів формувати проблеми та розробляти план їх розв'язання;

– розробляти технологічну ситуацію на змістовному рівні, проектувати цільові властивості об'єкта, використовуючи в своїй діяльності сучасні знання розвитку суспільства, проблем техногенної безпеки, здоров'я людини, загальних досягнень сучасної цивілізації [2].

На особистісному рівні фундаментальність професійної підготовки кваліфікованих робітників забезпечує формування фахівця як цілісної особистості, здатної на основі оволодіння фундаментальними знаннями інтегрально розв'язувати професійні завдання і життєві проблеми. Це особливо актуально в ситуаціях, коли метою праці стають не конкретні операції, а завершений технологічний цикл, що потребує від фахівця розуміння загального кінцевого результату, коли зміст праці ґрунтується не на емпірично накопичених навичках, а на відповідному обсязі теоретичних і спеціальних знань, умінь, котрі дають можливість творчого осмислення виробничої ситуації, що склалася.

У забезпеченні фундаменталізації професійної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників провідним має стати формування у них інтегральних характеристик мислення і діяльності, зокрема аналітико-синтетичних, рефлексивних умінь, умінь синтезувати, інтегрувати різні за значенням знання в цілісну картину світу, професії, уміння бачити завдання в практичному контексті, зреалізовувати системний підхід до технологічного процесу тощо.

Важлива роль принципу фундаменталізації змісту професійної підготовки кваліфікованих робітників полягає у проектуванні професійних (кваліфікаційних) стандартів, які б відображали вимоги роботодавців до якості виробничого персоналу, визначали необхідний рівень кваліфікації, мобільності, сукупності професійно-важливих якостей.

Професійні стандарти являють собою мінімально необхідні вимоги до кваліфікації робітника з урахуванням продуктивності і якості його роботи у визначеній галузі. **Професійні стандарти** включають в себе найменування посад, відповідні їм кваліфікаційні та освітні рівні, перелік конкретних обов'язків, виконання яких дозволить робітнику здійснювати трудові функції в межах своєї компетенції.

У свою чергу **кваліфікаційний стандарт** розглядається, як:

- нормативна вимога до професійної компетенції випускника;
- компетенція на рівні спеціальності, яка являє собою сукупність компетенцій на функціональному рівні (рівні виробничих завдань), а ті у свою чергу, складаються із операційних мікрокомпетенцій;
- блок, що складається із відповідного набору модулів функціональних компетенцій.

Аналіз зарубіжного досвіду свідчить, що у багатьох економічно розвинених країнах на основі професійних стандартів створюються системи сертифікації персоналу для оцінки рівня компетентності. Вони також є орієнтовною основою проектування державних освітніх стандартів нового покоління. Нині в Україні розпочався етап розробки саме таких стандартів, до наукового супроводу створення яких будуть залучені і наукові співробітники науково-дослідних установ.

Отже, фундаментальна підготовка сучасного виробничого персоналу ґрунтується на оволодінні особистістю новими теоретичними, техніко-технологічними, інформаційно-телекомунікаційними та іншими знаннями, змістом інноваційної професійної діяльності, уміннями системного структурування досвіду творчої, дослідно-пошукової роботи, ґрунтового аналізу й осмислення результатів власної діяльності, творчий саморозвиток у ній.

Водночас смисл фундаменталізації професійної підготовки виробничого персоналу в умовах ринку праці на основі компетентнісного підходу полягає в досягненні необхідного рівня якості, задоволення запитів роботодавців у кваліфікованих робітниках, підвищенні конкурентоспроможності, соціальної й професійної мобільності випускників професійно-технічних навчальних закладів.

Література:

- 1.Єрохін С.А. Структурна трансформація національної економіки (теоретико-методологічний аспект). / Наукова монографія / – К., «Світ знань», 2002 р., 528 с.
- 2.Казанцев С.Я. Дидактические основы фундаментализации обучения в системе высшего образования. / Монография, - Казань, издательство Казанского государственного университета, 2000. – 138 с.
- 3.Копенгагенская Декларация по усилению европейской кооперации в профессиональном образовании (подписано Министрами образования 31 страны и представителями Еврокомиссии 29 – 30 ноября 2002 г.). Режим доступа: <http://www.rusmagistr.ru/page 0002/page 0026/page0043/>
- 4.Кремень В.Г. Освіта і наука України: шляхи модернізації (факти, роздуми, перспективи). – К.: Грамота, 2003. – 276 с.

Автором статті розглянута фундаменталізація професійно-технічного освіти в умовах ринку праці, як пріоритетна стратегія, в відповідності з якою проводиться підготовка соціально захищеного, конкурентоспроможного спеціаліста, з високим рівнем розвитку інтелектуального і творчого потенціалу, наукової культури, мислення і діяльності.

The article is devoted to fundamentalism of professional education in the condition of labour-market as priority strategy, which allows to prepare of social protected, competitive specialist with high level of development of intellectual and creative potential, science culture, thinking and activity.

УДК 355.588:159.98

М.М. Козяк, Т.В. Ткаченко
м. Львів, Україна

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ ЗНАНЬ І УМІНЬ РЯТУВАЛЬНИКІВ У ПСИХОЛОГО–ТРЕНУВАЛЬНОМУ ЦЕНТРІ

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку людства характеризується переходом від індустріального до інформаційного суспільства. Змінюється структура зайнятості населення, відбувається перехід трудових ресурсів з матеріальної сфери до інформаційної, зростає частка інформаційної складової в усіх ланках діяльності людини. Протягом трудової діяльності людині доводиться оволодівати новими видами діяльності, підвищувати свою кваліфікацію. Неперервна освіта стає невід'ємною складовою життя людини в інформаційному суспільстві.

Необхідною умовою ефективності здійснення неперервної освіти, розробки відповідних технологій, їхньої інтеграції на різних етапах є засоби та технології, що пов'язані з інформатизацією освіти.

На сучасному етапі розвитку освіти основою навчального процесу є не тільки засвоєння знань, а й способи їх засвоєння. Змінюється функція знань, які стають засобами розвитку тих, хто навчається.

Інформаційні технології (ІТ) вводять у практику навчання нові методи: асоціативний метод, комп'ютерне моделювання, навчання за допомогою телеконференцій, телекомунікаційних проєктів та ін. Збільшується значимість «позааудиторного», самостійного навчання. В цих умовах особливого значення набувають засоби інформаційних і телекомунікаційних технологій навчання, актуалізується завдання формування навичок самостійної і практичної діяльності тих, хто навчається.

Підвищення доступності системи освіти за допомогою віртуальної реальності звільняє людину від фіксованого місця знаходження, соціального статусу, обмеження можливостей. Таким чином, віртуальна реальність відкриває нові горизонти для розвитку людини, мислення та діяльності в цілому.

Віртуальне моделювання як процес штучного відтворення реальності, що є в програмно-керованому середовищі, яким можна управляти, виконуючи певні завдання, приймати відповідні рішення, має значні переваги над традиційними підходами щодо організації професійної підготовки фахівців, особливо пожежних та рятувальних команд.

Аналіз попередніх досліджень. Різні аспекти професійної підготовки військових фахівців відображені в працях О. Барабанщикова, О. Безносюка, М. Жиленка, М. Науменка, М. Нещадима, М. Падальчика, О. Тимченко та ін., застосування комп'ютерного моделювання в роботах І. Левіна, В. Пінькас, І. Теплицького та ін.

Ученими визнано, що засвоєння знань – це навчально-пізнавальна діяльність, яка спрямована на свідоме та міцне оволодіння поняттями, законами, теоріями та іншими категоріями [3, с.393].

Педагоги та психологи у засвоєнні знань виокремлюють наступні дидактичні складові: 1) сприйняття та усвідомлення навчального матеріалу; 2) запам'ятовування; 3) застосування; 4) узагальнення та систематизація [1, с.40].

Дослідження фізіологів і психологів показують, що первинне враження відіграє важливу роль у процесі засвоєння знань, оскільки воно дуже міцно відбивається в пам'яті.

Аналіз наукової, психологічної та педагогічної літератури показав, що одним із основних шляхів вирішення цієї проблеми є забезпечення максимальної наочності навчального матеріалу. Як свідчать дослідження І. Богданової, М. Жалдака, Е. Сарафанюка, І. Теплицького та інших, потребують впровадження моделювання та інформаційні технології.

Під моделюванням розуміємо метод дослідження об'єктів пізнання на їх моделях; побудову та вивчення моделей реально існуючих предметів та явищ, конструювання об'єктів для виявлення або вдосконалення їх характеристик, раціоналізації способів їх побудови. Поєднання моделювання та інформаційних технологій розширює можливості формування професійних умінь фахівців.

Комп'ютерне моделювання дозволяє:

- одержати точні, повні та детальні уявлення про предмети та явища;
- розвинути творчі здібності;
- оволодіти одним із основних методів наукового пізнання – моделюванням, що сприяє формуванню в курсантів (студентів) науково – теоретичного типу мислення [1, с.87].

У той самий час проблема підвищення якості підготовки майбутніх фахівців МНС – рятувальників та пожежників залишається актуальною та мало дослідженою.

Мета цієї статі. Полягає в розгляді деяких шляхів підвищення якості підготовки пожежних та рятувальних команд на основі комплексного використання віртуальних та діючих тренажерів, побудови віртуальних навчальних лабораторій за допомогою Web – служб.

Розглянемо досвід підготовки рятувальників, ефективність їхніх дій у надзвичайних ситуаціях на прикладі організації навчання у психолого-рятувальному центрі, створеному на базі Львівського державного університету безпеки життєдіяльності (ЛДУ БЖД). Це є перший в Україні та на пострадянському просторі такий рятувальний центр.

Головна ідея тренувального комплексу – психологічна адаптація рятувальників, котрі діятимуть в екстремальних умовах, відпрацювання професійних умінь з ліквідації пожеж, усунення причин їхнього виникнення.

Навчання в тренувальному центрі складається з двох частин:

- навчання на віртуальному тренажері;
- навчання на екстремальному тренажері.

Метою введення в дію даного центру є спеціальна підготовка осіб до дії в умовах надзвичайних ситуацій (пожеж, техногенних аварій і катастроф, природних катаклізмів та ін.), навчання правил поведінки в нестандартних ситуаціях, у місцях масових скупчень людей, оволодіння навичками рятування і саморятування, надання медичної і психологічної допомоги, первина реабілітація потерпілих і постраждалих від травм тощо. Психолого-тренувальний центр (ПТЦ) розташований у приміщенні навчальної пожежно-рятувальної частини на території ЛДУ БЖД і займає загальну площу близько 400 кв.м.

Центр включає 18 приміщень: зал очікування; тренажерний зал; термічна зона; тренувальна стежка; макет квартири; макет виробничої зони; пульт керування; компресорна; сервісний центр; кабінет начальника ПТЦ; медичний пункт; навчальний клас; мийка; туалет; душова; гардероб; зал реєстрації; майстерня.

Навчання і тренування в психолого-тренувальному центрі ЛДУ БЖД можна розбити на

два кроки:

I – й крок

- 1-шикування оперативного складу в залі реєстрації;
- 2-ознайомлення оперативного складу із виконанням вправ у навчальному класі;
- 3-перевірка стану здоров'я в медичному пункті;
- 4-тестування в психолога у кабінеті начальника ПТЦ;
- 5-одержання та перевірка ізолюючого апарату в сервісному центрі.

II – крок

- проходження інструктажу безпосередньо перед виконанням;
- одержання завдання;
- виконання вправ у залежності від складності:
 - а) у залі очікування;
 - б) у тренажерному залі;
 - в) у термічній зоні;
 - г) на тренувальній стежці;
 - д) на макеті виробничої зони;
 - е) на макеті квартири.

Отже, основним завданням створеного психолого-тренувального центру ЛДУ БДЖ є навчання, тренування і підвищення кваліфікації та перепідготовки всіх категорій фахівців підрозділів МНС і різних верств населення, які у відповідності до своїх функціональних обов'язків залучаються до проведення пожежно-рятувальних, аварійно-відновлюваних робіт.

На початку навчання всі курсанти (студенти) проходять інструктаж начальника центру та після медичне обстеження, тестування психолога. Це дає можливість виявити готовність і психологічний стан того, хто має долати перешкоди. Після цієї процедури розпочинається навчання на віртуальному тренажері, який імітує роботу тренувального діючого тренажера.

Робота на віртуальному тренажері складається з 12 етапів, кожен з яких відпрацьовується окремо віртуально.

На кожному із розглянутих етапів курсанти (студенти) відпрацьовують свої дії відповідно до умов та завдань, що висувуються перед ними.



Рис. 1. Загальний вигляд віртуального тренувального комплексу ЛДУ БЖД

Після відпрацювань на віртуальному тренажері курсанти (студенти) переходять до діючого центру.

Наприклад, після обстеження учасникам тренінгу видають спецодяг, все спорядження, що використовують під час надзвичайних ситуацій (НС); у залі очікування вони одержують перше фізичне навантаження на біговій доріжці, велоергометрі, степпері. Причому учасникам у всьому спорядженні необхідно пробігти 200 м зі швидкістю 8 км/год. Окрім цього, пройти тренажер, який імітує сходження у високому будинку.

Далі учасники заходять у спеціально створений резервуар. Пройшовши цю частину, рятувальник направляється у «Термічну зону», температура в ній сягає 60⁰ С. У цій зоні здійснюється перевірка витривалості людини під час дії підвищеної температури в приміщенні.

Тренування в термічній зоні центру сприятиме поліпшенню профвідбору працівників – рятувальників, а також формування вмінь, знаходження рішень в умовах підвищених температур, надання допомоги у випадках теплових ударів тощо. Після цього рятувальники здійснюють тренування і відпрацьовування дій в обмеженому просторі з можливістю застосування: аварійного освітлення, штучного диму, звукової імітації, надзвичайної ситуації.

На цьому етапі формуються вміння орієнтуватися під час евакуації із задимлених житлових будинків, підвалів, горищ, різного роду офісів або складу, що постраждали під час пожеж, землетрусів, терористичних нападів та інших НС, подолання різного роду перешкод тощо. Такі навички будуть корисні для підвищення безпеки життєдіяльності населення та працівників МНС.

Облаштовані в центрі макет (аналог) виробничої зони, який використовується для імітації умов виробництва, робочого місця працівника на заводі, установи тощо. В ньому також є можливість створення затемнення, задимлення, короткого замикання електромережі, витоку газів, тощо.

Набуті знання і навички сприятимуть зменшенню виробничого травматизму і підвищенню рівня промислової безпеки працівників і населення.

Макет (аналог) квартири створений для імітації реальних умов пожежі, нестандартних ситуацій за місцем проживання людей. У ньому є можливість створення затемнення, задимлення, короткого замикання електромережі, витоку газів, тощо.

Навички дій людини, одержані під час відповідних тренінгів у центрі, надзвичайно необхідні, оскільки в процесі НС і пожежах найбільше потерпають люди в будинках і житловому секторі (75-80% пожеж; більше 50% смертельних випадків). Набуті знання сприятимуть зменшенню побутового травматизму і підвищенню рівня безпеки життєдіяльності населення.

Рятувальник повинен на макеті квартири, яка наповнена димом знайти людину і винести з небезпечної зони. Доводиться повертатися цим самим лабіринтом з «постраждалим» на стартову позицію. Моделюються шум і технологічні завдання: перекрити газ, винести ємкості із легкозаймистими речовинами і таке ін.

Після виконання завдань рятувальники детально аналізують увесь процес проходження на телеекрані, який вмонтовано на пульті керування, котрий призначений для здійснення безперервного контролю за всіма робочими приміщеннями центру з можливістю проведення подальшого аналізу, коригування і дотримання відповідних умов тренування та навчання. Встановлені інфрачервоні відеокамери надають можливість здійснення відео контролю у всіх відносно критичних зонах психолого-тренувального центру.

Аналіз виконання завдань рятувальниками здійснюється на підставі віртуального макету екстремального тренажеру, з роботою якого вони знайомилися детально перед виконанням відповідних вправ.

Розглянутий підхід щодо підготовки рятувальників застосовується не лише для навчання курсантів, студентів університету, а й для підвищення кваліфікації рятувальників з обласних управлінь МНС зі всієї України, цивільні особи, також проходять тренінги керівники шкіл, лікарень та інші.

Висновок. Нові інформаційні технології увійшли в повсякденну діяльність в різних

галузях науки, техніки, економіки та особливо в галузі безпеки та охорони життя людини.

Створення психолого-рятувального центру підготовки пожежних та рятувальних команд у Львівському державному університеті безпеки життєдіяльності сприятиме якісному навчанню курсантів, слухачів, студентів в умовах, наближених до реальних, коли вони виконують дії відповідних посадових осіб. Для реалізації цієї задачі використовується необхідне програмне та матеріально-технічне забезпечення.

Впровадження інноваційних технологій у підготовку фахівців пожежної безпеки у ЛД БЖД, розробка автоматизованих навчальних програм, в яких закладені основні принципи мультимедійних програм (тренажерів), котрі імітують роботу спеціального комплексу відкриває широкі можливості ґрунтовної підготовки фахівців в НС, формування умінь та навичок роботи в екстремальних ситуаціях.

Література:

1. Козубенко І.С. Підвищення ефективності запам'ятовування інформації впровадженням комп'ютерного моделювання. Комп'ютерне моделювання та інформаційні технології в науці та освіті: Збірник наукових праць, Кривий Ріг; КЕІ ДВНЗ «КНЕУ ім. В. Гетьмана», 2007. – 312с.
2. Онищук В.А. Урок в современной школе: Пособие для учителей. – М. : Просвещение , 1981.-191с.
3. Педагогическая энциклопедия. Т.4, «Советская энциклопедия», 1986. – 911 с.

Forming of professional knowledge and abilities of rescuers in a psychology-training center.

The possibilities of improving preparation of fire companies and rescue parties are considered on the basis of the complex use of virtual and operating training simulators in L'viv State University of Vital Activity Safety.

УДК 355.486: 341. 3

**В.В. Райко
м. Хмельницький, Україна**

ПІДВИЩЕННЯ ПРАВОВОЇ КУЛЬТУРИ В ОФІЦЕРІВ-ПРИКОРДОННИКІВ ЗАСОБАМИ НАУКИ

В усі часи держава приділяла увагу зміцненню правової сфери суспільства, підвищенню ефективності діяльності правоохоронних органів. Цілком зрозуміло, що для виконання цього завдання недостатньо одних лише організаційних, правових або управлінських заходів. У сучасних умовах важливо забезпечити системний, різнобічний підхід до вирішення оперативно-службових завдань правоохоронними органами. А це, у свою чергу, може бути досягнуто лише за умови повного використання багатих можливостей науки. Ідея союзу науки та практики, що дискурсивно обґрунтовуються та використовуються у подальшому в діяльності, повністю придатна в тому числі й для вирішення завдань оперативно-службової діяльності на державному кордоні.

В умовах сьогодення наука жорстко поділяється на вузівську, академічну, корпоративну тощо. Це не сприяє концентрації і підвищенню ефективності діяльності наукового потенціалу, ефективності впровадження результатів наукових досягнень у практику. У сучасних умовах життя значно випереджає науку, тобто не повною мірою реалізується її прогностична функція. Низка проблем виникає і з інтеграцією науки у системі правоохоронних органів в існуючу систему наукової та науково-технічної діяльності держави.

Ураховуючи визначені проблеми наука у правоохоронних органах повинна виконувати такі функції:

- науковий супровід та інформаційно-аналітичне і науково-технічне забезпечення правоохоронної діяльності;
- спрямування науково-дослідних і дослідно-конструкторських робіт на вирішення актуальних проблем практичної діяльності;
- проведення наукової експертизи методів і технологій правоохоронної діяльності;

- підготовка висококваліфікованих фахівців для правоохоронних органів;
- упровадження в практику діяльності правоохоронних органів сучасних вітчизняних і зарубіжних науково-дослідних методик і технологій.

У сучасних умовах правоохоронні органи поповнюються науковими кадрами за рахунок підготовки спеціалістів на базі вищих навчальних закладів (ВНЗ) і шляхом залучення фахівців відповідного профілю з апарату міністерств та інших центральних органів виконавчої влади [5, с. 33].

Різноманітні аспекти наукової роботи у ВНЗ розглядали у своїх працях науковці Ю. Бабанський [1], А. Болгарський [4], В. Борисов [2], О. Рудницька [4], Т. Свистельнікова [4], Ю. Туранов [3], В. Урусський [3] та ін.

Метою статті є обґрунтування заходів спрямованих на формування правової культури офіцерського складу Державної прикордонної служби України засобами науки.

Розвиток і зміцнення правової культури прикордонників полягає як в удосконалюванні правової освіти і правового виховання, так і в заохоченні участі у правоохоронній діяльності, а також у постійному залученні прикордонників у боротьбу з негативними процесами і явищами, що гальмують поступальне, послідовне відновлення суспільства.

Важливість формування правової культури в офіцера-прикордонника полягає у:

- вивченні закономірностей і наукового підґрунтя правового становлення особистості, що сприяє актуалізації процесу аналізу власних правових якостей;
- створенні колективів одностайних, які об'єднані для вирішення об'єктивно важливої і корисної наукової проблеми для себе і для інших;
- соціально-корисній діяльності, спрямованій на проектування і реалізацію, спеціальних виховних форм, зміст яких передбачає і прогнозує актуалізацію правових якостей особистості.

Дослідно-експериментальна робота дала можливість визначити основні завдання вдосконалення наукової діяльності в системі формування правої культури у офіцерського складу ДПСУ, а саме:

- актуалізація змісту фундаментальних і прикладних наукових досліджень, спрямованих на вирішення найбільш важливих проблем у діяльності ДПСУ;
- підвищення наукового рівня нормативно-правових актів;
- активізація розроблення новітніх технологій і технічних засобів захисту безпеки прикордонників в екстремальних ситуаціях;
- розроблення правових, організаційних, технологічних, економічних, інформаційно-аналітичних, фінансових та інших методів удосконалення діяльності органів та підрозділів ДПСУ;
- пошук нових форм організації наукової діяльності, сприяння впровадженню її результатів у практику правоохоронної діяльності ДПСУ;
- удосконалення системи підготовки та перепідготовки наукових і науково-педагогічних кадрів;
- використання сучасних інформаційних технологій у діяльності органів та підрозділів ДПСУ;
- розроблення та удосконалення перспективних засобів техніки, зв'язку, охорони, методик застосування досягнень сучасної техніки та інформаційних технологій у діяльності ДПСУ;
- розвиток технічної творчості, винахідництва та раціоналізаторства в ДПСУ.

Офіцерський склад ДПСУ можна умовно поділити на три групи: офіцери, які виконують службові обов'язки на Державному кордоні України; науково-педагогічний склад НАДПСУ, слухачі першого факультету НАДПСУ.

З метою здійснення об'єктивної оцінки формування правової культури *офіцерського складу які виконують службові обов'язки на Державному кордоні України* доцільно розглянути підготовку офіцерів до практичного використання ними різних форм науково-дослідної роботи. Для цього офіцерам пропонується, наприклад, оцінити, за якими напрямками вони підготовлені до здійснення науково-дослідницької роботи з правових

проблем. Офіцерам пропонується оцінити за п'ятибальною системою показники щодо їх готовності. Це:

- теоретичні знання з проблем формування правової культури в офіцерського складу;
- практичні вміння щодо здійснення цього процесу;
- вміння користуватися науковою, методичною та спеціальною літературою;
- знання методик вивчення сформованості правової культури у військовослужбовців;
- вміння здійснювати методичну роботу з формування правових якостей (розробляти індивідуальні плани, прогнозувати результати, аналізувати поведінку, добирати для виховання конкретні види діяльності);
- вміння застосувати результати науково-дослідної роботи з даної проблеми в навчально-виховному процесі;
- вміння вирішувати завдання щодо індивідуального розвитку правової особистості у різних соціумах;
- вміння знаходити оптимальний варіант прояву правової поведінки;
- вміння передбачати результативність правового впливу на об'єкти різноманітними педагогічними засобами.

У процесі дослідження були визначені окремі форми роботи, які допомогли офіцеру виконати поставлені завдання в реальних умовах щодо розвитку правових якостей як у військовослужбовців, так і власних, а саме:

- вивчення й аналіз поведінки, вчинків окремої особистості та аналіз результатів;
- вибір і аргументація методики роботи з конкретною особою;
- доручення виконання індивідуальної роботи;
- створення соціально-педагогічних ситуацій для пошуків прийомів актуалізації тих чи інших правових якостей тощо.

Одним із шляхів підвищення якості підготовки висококваліфікованих професійних кадрів для ДПСУ є участь слухачів і курсантів, *науково-педагогічного складу НАДПСУ* у науковій роботі. Діяльність наукового товариства слухачів і курсантів академії в 2003-2007 роках була тісно пов'язана з навчально-виховним процесом і поєднувалась із виконанням завдань наукової роботи академії. Наукова робота спрямовувалась на поглиблене вивчення і засвоєння слухачами і курсантами дисциплін навчального плану, опанування основ методики самостійних наукових досліджень та опрацювання наукових тем.

Основними завданнями наукової діяльності у НАДПСУ є:

- проведення дисертаційних досліджень, спрямованих на підвищення ефективності охорони державного кордону та вдосконалення навчально-виховного процесу академії;
- опрацювання підручників, навчальних і навчально-методичних посібників для забезпечення навчально-виховного процесу академії й оперативно-службової діяльності органів охорони кордону;
- підготовка науково-педагогічних і наукових кадрів вищої кваліфікації для ДПСУ;
- залучення слухачів і курсантів до наукової, винахідницької і раціоналізаторської роботи, прищеплення їм навичок самостійних наукових досліджень, поглиблення їхніх знань.

Серед найголовніших напрямків наукової діяльності академії основне місце займає формування та зміцнення наукового потенціалу. Підготовка науково-педагогічних і наукових кадрів здійснюється за цільовим призначенням та науковими спеціальностями, згідно з перспективними та річними планами.

Найбільш актуальні питання, які опрацьовувались під час проведення наукових досліджень, активно обговорюються на наукових конференціях. Це має актуальне значення для науково-педагогічної діяльності на сучасному етапі, сприяє обміну досвідом із колегами з провідних ВНЗ, дає можливість удосконалювати в академії навчально-виховний процес відповідно до новітніх методів підготовки фахівців. Науково-педагогічний склад НАДПСУ на достатньому науково-методичному рівні організовує і проводить наукові конференції та

бере активну участь у роботі міжвузівських і міжнародних наукових конференцій, які проводяться в інших ВНЗ.

Складовою наукової діяльності академії є організація та проведення раціоналізаторської та винахідницької роботи.

Вона спрямована на:

- підвищення якості навчально-виховного процесу;
- створення нової та удосконалення існуючої навчально-матеріальної бази кафедр;
- економію державних коштів;
- підвищення ефективності охорони державного кордону та покращення господарсько-побутового обслуговування особового складу.

За 2003-2007 рік в академії підготовлено та документально оформлено 148 раціоналізаторських пропозицій. Їх впровадження у навчально-виховний процес дає можливість підвищити наочність та ефективність подання матеріалу з різних навчальних дисциплін, зекономити певну кількість матеріальних засобів і коштів.

У даний час при підготовці *слухачів 1 факультету НАДПСУ* особливу увагу надається їх участі у науковій роботі. Це пов'язано з тим, що формування офіцера-фахівця відбувається в умовах швидкого збільшення й оновлення наукової інформації. За час навчання у ВНЗ офіцери повинні не лише набути певного обсягу знань, але й вміти надалі самостійно поповнювати їх, вибираючи з потоку інформації все нове і корисне для своєї службової діяльності.

На підставі досвіду проведення наукової роботи слухачів у НАДПСУ пропонується методика організації наукової роботи, що включає дев'ять основних етапів.

Перший етап – підготовчий. На ньому здійснюється:

- аналіз досягнутих результатів у науковій роботі за минулий рік як підрозділами, так і ВНЗ у цілому;
- виявляються позитивні моменти і недоліки;
- проводиться обмін досвідом;
- формуються плани наукової роботи на новий навчальний рік;
- проводиться формування кафедрами і науковими підрозділами тематики наукових досліджень слухачам;
- визначаються наукові керівники наукових напрямків з числа викладачів і наукових співробітників.

Другий етап – організаційний. Він здійснюється на початку навчального року і включає такі заходи: проведення зборів слухачів, на яких їх знайомлять з організацією наукової роботи, структурою наукового товариства ВНЗ і підрозділу, його історією і традиціями, напрямками наукових досліджень, що проводяться, з роботою військово-наукових гуртків.

Третій етап роботи полягає в наданні допомоги слухачам у виборі тем наукових досліджень, закріплення за ними наукових керівників. При рекомендації теми дослідження необхідно враховувати індивідуальні якості офіцера: схильність до наук, умови проходження служби, а також рівень опанування персонального комп'ютера.

На четвертому етапі науковий керівник допомагає офіцеру скласти план початкової роботи над темою, рекомендує необхідну літературу, визначає терміни і форму подання звітних матеріалів. Як правило, після завершення цього етапу доцільно на зборі наукового гуртка заслуховувати реферативне повідомлення, підготовлене слухачем, обговорити отримані результати, дати оцінку виконаної роботи, а також визначити подальші її напрямки.

Залежно від досягнутих результатів офіцеру може бути рекомендовано продовжити наукові дослідження за даною темою з підготовкою конкурсної роботи, участь у виконанні планових науково-дослідних робіт, підготовці наукової статті, проведенні низки експериментів тощо.

На п'ятому етапі слухач працює над певною темою на більш високому рівні. Науковий керівник допомагає йому сформулювати проблемні питання, визначити об'єкт, мету і завдання досліджень, знайомить його з методологією проведення наукових досліджень,

визначає терміни подання проміжних результатів і завершення роботи в цілому. Упродовж усього часу науковий керівник контролює роботу слухача, за необхідністю дає свої рекомендації і зауваження. Після завершення цього етапу офіцер подає матеріали досліджень до обговорення на зборі наукового гуртка.

На шостому етапі офіцер за допомогою наукового керівника узагальнює отримані в результаті проведених досліджень матеріали і готує наукову роботу на конкурс. При цьому він вивчає вимоги до оформлення конкурсних робіт, знайомиться з проведенням зовнішнього рецензування і підготовкою інших матеріалів, які підтверджують наукову цінність роботи.

Сьомий етап організації наукової роботи полягає в підготовці і проведенні у ВНЗ конкурсу на кращу наукову роботу слухачів.

На восьмому етапі радою наукового товариства слухачів (або його робочою групою) проводиться збір зі всіх підрозділів даних за обліковими напрямками наукової роботи (участь у виконанні планових науково-дослідних роботах, конкурсах, раціоналізаторській і винахідницькій роботі), проводиться їх оцінка і визначаються місця підрозділів, готуються дані в проект наказу ректора НАДПСУ за підсумками роботи за навчальний рік.

Дев'ятим, заключним, етапом є підготовка і проведення конференції наукового товариства слухачів ВНЗ і факультетів, підсумкових засідань наукових кружків кафедр і наукових підрозділів, на яких підводяться підсумки наукової роботи за навчальний рік, визначаються шляхи її подальшого розвитку.

Необхідно відзначити, що використання даної методики організації наукової роботи на І факультеті академії дало можливість упродовж останніх трьох років залучити до участі у науковій роботі понад 95% слухачів факультету. А це, у свою чергу, сприяло більш поглибленому освоєнню і закріпленню ними навчального матеріалу, дало змогу сформуванню у слухачів творчий підхід до вирішення наукових завдань, опанувати методи і засоби самостійного проведення досліджень, а також підвищити успішність з предметів навчання.

Отже, на практиці можуть бути й інші методики, які б стимулювали розвиток в офіцерів правових якостей за допомогою науково-дослідної роботи, але ті з них, які апробовані, мають повне право на своє існування. При цьому вирішення проблеми формування правової культури у офіцерів можливо шляхом взаємодії всіх форм науково-дослідної роботи та навчально-виховного процесу НАДПСУ.

Для вирішення проблем покращання якості професійної підготовки прикордонників необхідно активізувати педагогічні дослідження процесу формування правової культури у персоналу ДПСУ в умовах службової діяльності на підставі сучасних педагогічних технологій.

Література:

1. Бабанский Ю. К. Проблемы повышения эффективности научно-педагогических исследований: дидактический аспект. – М.: Педагогика, 1982. – 192 с.
2. Борисов В. В. Формування готовності вчителя до дослідницької педагогічної діяльності в умовах поетапної підготовки студентів педагогічного вузу: Дис... канд. пед. наук: 13.00.02. – Слов'янськ, 1996. – 181 с.
3. Науково-дослідна робота в закладах освіти: Методичний посібник / Укл. Ю. О. Туранов, В. І. Уруський. – Тернопіль: АСТОН, 2001. – 140 с.
4. Основи педагогічних досліджень: Навчальний посібник / О. П. Рудницька, А. Г. Болгарський, Т. Ю. Свистельнікова. – К.: Експрес, 1998. – 143 с.
5. Філіппов С. О. Підвищення ефективності правоохоронної діяльності засобами науки // Науковий вісник. – Хмельницький: Науково-дослідний інститут ДПС України, 2003. – № 1. – С. 33-35.

В статье подана методика формирования правовой культуры у офицеров-пограничников средствами науки для таких категорий как: офицеры 1 факультета, офицеры органов и подразделов ДПСУ. Методика эффективна не только в плане овладения офицерами теории и практики исследовательской работы, но и в плане формирования их правовой культуры.

The article presents methods of border guard officers' legal culture forming by means of science for such categories as officers of the first faculty and officers serving at units of the State Border Guard Service of Ukraine. The methods are effective both for mastering theory and practice of research work by officers and for forming their legal culture.

ІНФОРМАЦІЙНО-ТЕЛЕКОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ: ДОСВІД, ПРОБЛЕМИ, ПЕРСПЕКТИВИ

На зламі тисячоліть людство вступило в стадію розвитку, що одержала назву постіндустріального або інформаційного суспільства. Інформаційні та телекомунікаційні технології, що використовуються нині, суттєво розширюють межі таких фундаментальних понять, як знання та мова. Крім, останньої, для пошуку та одержання знань, їхнього зберігання і передавання людина шукала та знаходила додаткові засоби, що досить сильно впливали на життя суспільства. Писемність, друкарський верстат, телефон, телебачення і, нарешті, глобальна мережа Інтернет – ось найбільш визначні віхи еволюції в передаванні інформації.

Ми живемо у вік інформації та комунікації. Проте інформація та комунікації (засоби зв'язку) були завжди, але лише постіндустріальне суспільство унікальне тим, що його характеризує виключно швидкий розвиток інформаційних і телекомунікаційних технологій, а їхні можливості стали безпрецедентними для розвитку людини, для ефективного вирішення багатьох професійних, економічних, соціальних і побутових проблем. Мова йде про зміну змісту освіти, про оволодіння інформаційною культурою, під якою розуміємо один із складників загальної культури людини, що по суті є вищим проявом освіченості, в тому числі й особистісні якості людини, й її професійна компетентність.

Система професійно-технічної освіти в Україні нині зорієнтована на підготовку робітничих кадрів на рівні сучасних вимог. На жаль, і дотепер простежується такий парадокс: надлишок неструктурованої інформації і гострий дефіцит сучасної інформованості. Його можна подолати тільки усе повним і кваліфікованим застосуванням уже апробованих інформаційно-телекомунікаційних технологій. Проблема впровадження персональних інформаційних технологій, зокрема, мультимедійних програм у навчальний процес професійно-технічних навчальних закладів (ПТНЗ) є нині однією з найбільш актуальних. Це, окрім іншого, вимагає вдосконалення всієї системи навчання в ПТНЗ. Цей процес має такі функціональні складові: використання індивідуальних і групових форм професійної діяльності, ігрових методів засвоєння учнями знань, умінь і навичок, уже апробованих, традиційних засобів навчально-виховних зусиль, спрямованих на комплексне використання сучасних технічних засобів навчання на базі комп'ютерної техніки з її мультимедіа-технологіями. Проблемам упровадження й ефективного застосування інформаційно-телекомунікаційних (ІТКТ) і мультимедійних технологій в освіті присвячено чимало теоретичних і експериментальних праць вітчизняних і зарубіжних педагогів. Окремі питання цієї проблеми вже розкрито в працях В. Бикова, А. Верляня, Б. Гершунського, С. Гончаренка, А. Гуржія, Ю. Дорошенка, М. Жалдака, М. Кадемії, Г. Кедровича, В. Кухаренка, Ю. Маргуліса, Ю. Машбиця, І. Підласого, Є. Полат, І. Роберт, Р. Нортон, С. Сисоєвої, Б. Скіннера, П. Стефаненка, Н. Тверезовської, Є. Толмана, Є. Торндайка, С. Трапезникова, Дж. Хартлі та інших педагогів-дослідників.

Першість в опрацюванні та практичному впровадженні мережних технологій, засобів мультимедіа, програмних продуктів належить вищим навчальним закладам: Київському національному університету імені Т.Г.Шевченка, Національним технічним університетам Києва, Харкова, Донецька, Хмельницькому національному і Тернопільському національному педагогічному університетам. Певні здобутки в цій галузі є також в інших навчальних закладах, зокрема, в професійно-технічній освіті. Серед ПТНЗ України цілком позитивно можна відзначити роботу з розробки і впровадження в навчальний процес інформаційно-телекомунікаційних технологій Вінницького міжрегіонального вищого професійного училища (колишнє ВПУ №4), ВПУ №25 м. Хмельницького, Львівського, Сумського, Дніпропетровського центрів професійно-технічної освіти та деяких інших навчальних закладів.

Узагальнення результатів вивчення психолого-педагогічної, методичної літератури, практичного досвіду з проблеми застосування ІТКТ у навчальному процесі ПТНЗ засвідчує: педагогічні засади формування професійних знань кваліфікованих робітників засобами ІТКТ ще неповно досліджено в теоретичному і практичному аспектах; неповно вивченими залишаються: система науково обґрунтованого впровадження мультимедійних програм у зміст дидактичних матеріалів; добір адекватних форм і методів навчання; ефективність організаційно-педагогічних умов формування професійних знань майбутніх кваліфікованих робітників за допомогою мультимедійних навчальних програм та інтегрованих методик шляхом застосування у навчальному процесі сучасних ІТКТ.

Актуальність і доцільність розглядуваної проблеми в умовах становлення й розвитку національної освіти, її практична важливість для соціально-економічного розвитку України, постійне зростання й розвиток мультимедіа, а також і неповне опрацювання даної проблеми спричинили до вибору тематики наших досліджень в останні 10-12 років. Це застосування інформаційно-телекомунікаційних технологій у навчальному процесі ПТНЗ для підготовки висококваліфікованих робітників.

У дослідженні враховувалися вимоги законів України «Про освіту», «Про професійно-технічну освіту», Національної доктрини розвитку освіти в Україні щодо впровадження сучасних інформаційних технологій як пріоритету розвитку освіти, Законів України «Про Концепцію Національної програми інформатизації», інших нормативних документів.

Сучасні інформаційні і телекомунікаційні технології, котрі спочатку були створені зовсім не для потреб освіти, здійснюють нині справжню революцію в освіті. Ми стали свідками того, як система освіти інтегрується в мережний світ, де вже міцно посіли свої місця засоби масової інформації, реклама, банківська система, торгівля і т. ін. Система освіти вимагає значних зусиль науковців і практиків, викладачів, методистів і програмістів для створення відповідного програмного забезпечення освітніх програм, інноваційних методик і засобів навчання.

На жаль, навчальні заклади найчастіше неспроможні задовольнити всі запити суспільства через обмежені ресурси, негнучкість і значну вартість традиційних методик, а також застарілу багато в чому освітню політику. Внаслідок цього, за прогнозами багатьох експертів саме віртуальні навчальні заклади є майбутнім системи освіти, новим і прогресивним кроком у її розвитку. Крок цей може дуже сильно змінити всю систему освіти, привнести абсолютно нові методи і принципи навчання або навіть цілком змінити основні парадигми.

Однак цей процес вимагає досить детального аналізу особливостей інформаційного суспільства і наукового підходу до здійснення реформ. Удосконалення професійної освіти передбачає оновлення методів викладання і навчання, заснованих на інформаційних і телекомунікаційних технологіях, а також вимагає переосмислення ролі викладача, який має виконувати нині функції менеджера ресурсів.

Нині елементарна комп'ютерна грамотність – складова частина професійної підготовки і компетентності фахівців у будь-якій галузі господарства держави. Водночас можливості комп'ютерних технологій навчання роблять комп'ютер також привабливим засобом реалізації самого процесу навчання.

Світова спільнота останніми роками утворила світову інформаційну мережу на базі комп'ютерних телекомунікаційних (Internet, Intranet і ін.), що дало принципово новий рівень розвитку людського суспільства і його економіки. Зокрема, через ці мережі з будь-якого робочого місця, оснащеного сучасним комп'ютером, реалізується оперативний доступ до будь-якої інформації світового рівня і оперативного представлення споживачу різноманітних видів наукової і навчальної інформації.

Передавання знань є складовою людської діяльності, тому застосування новітніх інформаційних технологій у галузі освіти зумовлене двома чинниками. З одного боку, – необхідність підготувати учня до його майбутнього робочого місця, а з іншого, – необхідність більш ефективного передавання знань, максимального поліпшення і полегшення роботи вчителя.

Комп'ютерні комунікації дозволяють одержати доступ до необмежених масивів інформації, що зберігаються в централізованих базах даних, Це, в свою чергу, надає можливість викладачам максимально повно використовувати наявний запас знань з тієї чи іншої проблеми, оперативно реагуючи на сучасні досягнення передової педагогічної науки.

Використання комп'ютерних мереж має цілу низку беззаперечних переваг перед традиційними способами навчання, найважливішими з яких є:

1.Розширення інформаційних ресурсів суб'єктів комп'ютерної мережі. Підключення до глобальної комп'ютерної мережі, наприклад, такої, як Інтернет, дає можливість користувачам одержати доступ до величезних масивів інформації, зокрема, навчального програмного забезпечення, сучасних комп'ютерних програм, каталогів найкращих світових бібліотек, різноманітних баз даних тощо.

2.Можливість значного підвищення кваліфікації викладача як головної діючої особи навчально-виховного процесу. Глобальні комп'ютерні мережі дають можливість не лише застосовувати у викладацькій діяльності більш широкий спектр навчальних матеріалів, а й використовувати для свого професійного росту широкі інформаційні ресурси комп'ютерних мереж, підтримувати тісні творчі зв'язки із своїми колегами, а в перспективі – підвищувати свою кваліфікацію шляхом дистанційного навчання.

3.Додаткові навчальні можливості для студентів та учнів. Участь в роботі глобальних комп'ютерних мереж дає змогу вирішити одне з найбільш важливих завдань – підвищення «комп'ютерної грамотності» студента чи учня, відпрацювання методик чи способів, за допомогою яких можна було найбільш повно використовувати можливості глобальних мереж.

Особливо цінним з точки зору навчання є те, що робота в комп'ютерній мережі практично неможлива без інтенсивного використання чисельних прикладних програм (текстових та графічних редакторів, електронних таблиць, баз даних), що, безумовно, буде стимулювати їхнє глибоке вивчення.

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

Основним критерієм побудови внутрішньої комп'ютерної мережі навчального закладу (Інтранет) має бути підвищення ефективності й якості освіти. Подібна комп'ютерна мережа має розвиватися у двох основних напрямках:

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

Інформаційні технології є засобами навчання в різних системах навчання: очній, заочній, дистанційній, самоосвіти. Це засіб розв'язання дидактичних завдань у різних формах навчання. Можливі різні моделі дистанційного навчання. Ми вважаємо найперспективнішими такі: інтеграція очних і дистанційних форм навчання; навчання в мережі; автономні курси; інформаційно-освітнє середовище; дистанційне навчання і кейс-технології; інтерактивне телебачення (two – way TV).

Досвід інтеграції сучасних інформаційних технологій у навчальний процес показав, що організація професійно орієнтованого середовища має здійснюватися відповідно до таких принципів:

- інформаційне середовище має бути насиченим необхідними базами даних і відповідними методичними розробками, навчальними контролюючими програмами, мультимедійними засобами і матеріалами, що моделюють професійну діяльність фахівця;
- вивчення дисциплін, у викладанні яких реалізуються комп'ютерні технології, має здійснюватися безперервно і рівномірно протягом всього періоду навчання учнів з метою формування в них стійких практичних навичок використання обчислювальної техніки для вирішення практичних завдань;

- в програми професійно орієнтованих дисциплін треба вводити спеціальні розділи, що активізують когнітивну мотивацію учнів за рахунок практичної спрямованості інформації, можливості її застосування в реальному професійному середовищі;

- під час проектування елементів інформаційного середовища має змінюватися не лише змістовна частина загальноосвітніх і спеціальних дисциплін, а й технологія передавання нових знань за рахунок використання специфічних дидактичних прийомів організації інформаційного поля;

- в освітньому процесі мають застосовуватися не лише комп'ютерні програми навчального призначення, а й професійно-орієнтовані програмні засоби, що формують професійну готовність фахівця і скорочують період адаптації випускника в реальних виробничих умовах;

- створювані програмні продукти мають раціонально поєднуватися з традиційними формами навчання та підтримуватися сучасними технічними засобами, що включають обчислювальну техніку, лабораторні стенди, устаткування, прилади, виробничі потокові лінії і т.ін.

Додержання цих принципів є трудомісткою операцією і висуває значні вимоги до розробки методичного забезпечення для організації навчально-пізнавальної діяльності учнів в умовах професійно-орієнтованого інформаційного середовища. Саме на таких принципах будується, зокрема, наявна у Вінницькому міжрегіональному Вищому професійному училищі освітня мережа, в якій як інформаційні засоби навчання активно застосовуються електронні підручники і лабораторні практикуми, комп'ютерні тренажери і тести, науково-дослідні пакети прикладних програм і системи автоматизованого проектування, розроблені нами, нашими аспірантами, дисертантами та здобувачами наукового ступеня.

Отже, інформаційно-комунікаційні технології орієнтовані на розробку та реалізацію психолого-педагогічних та методичних цілей навчально-виховного процесу. Тут можна виділити такі напрями:

- удосконалення механізмів управління системою освіти на основі використання автоматизованих банків даних науково-педагогічної інформації, інформаційно-методичних матеріалів, а також комунікаційних мереж;

- удосконалення методології та стратегії відбору змісту, методів і організаційних форм навчання, виховання, адекватних завданням розвитку особистості учня в умовах інформатизації суспільства;

- створення методичних систем навчання, орієнтованих на розвиток інтелектуального потенціалу учнів, формування вміння самостійно здобувати знання, здійснювати інформаційно-навчальну, експериментально-дослідницьку діяльність, різноманітні види самостійної діяльності та обробки інформації;

- створення та використання комп'ютерних тестуючих, діагностуючих методик контролю рівня знань учнів.

Із усього різноманіття педагогічних застосувань нових інформаційних технологій на основі сучасної електронної техніки особливо слід наголосити на розробці та використанні педагогічних програмних засобів [ППЗ].

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

За допомогою програмних засобів можна подати на екрані в різній формі навчальну інформацію; ініціювати процеси засвоєння знань, набуття умінь та навичок навчальної або практичної діяльності; ефективно здійснювати контроль за результатами навчання, тренаж, повторення; активізувати пізнавальну діяльність учнів; формувати й розвивати певні види діяльності.

Під час розробки та використання ППЗ навчального призначення виникає потреба в створенні навчально-методичних та інструктивних матеріалів, що забезпечують його застосування; це визначено у формуванні так званого програмно-методичного забезпечення педагогічної системи. Це певний комплекс, що містить:

- програмний засіб або пакет програмних засобів навчального призначення;

- інструкцію для користування програмним засобом навчального призначення або

пакетом програмних засобів навчального призначення;

- опис методики (методичні рекомендації або вказівки) із застосування програмного засобу або пакету програмних засобів навчального призначення.

При цьому можлива розробка методичних рекомендацій окремо для викладача та для учнів.

Що ж дає використання ППЗ для реалізації методичних цілей навчального процесу? Спробуємо відповісти на це запитання з точки зору; реалізації дидактичних принципів у навчальному процесі:

- індивідуалізація та диференціація процесу навчання (скажімо, за рахунок можливості поетапного просування до мети за напрямками різної міри складності);

- здійснення контролю із зворотним зв'язком, з діагностикою помилок (констатація причин помилкових дій учня і демонстрація на дисплеї комп'ютера відповідних коментарів) за результатами навчання та оцінкою результатів навчальної діяльності;

- здійснення самоконтролю та самокорекції;

- здійснення тренування в процесі засвоєння навчального матеріалу та самопідготовки учнів;

- вивільнення навчального часу за рахунок виконання на комп'ютер трудомістких робіт і діяльності, пов'язаної з числовим аналізом;

- комп'ютерна візуалізація навчальної інформації (об'єкта, що вивчається; процесу, що розглядається, тощо);

- моделювання та імітація об'єктів, процесів або явищ, що вивчаються чи досліджуються;

- проведення лабораторних робіт (наприклад, з фізики або хімії) в умовах імітації в комп'ютерній програмі реального досліду або експерименту;

- створення та використання інформаційних баз даних, необхідних у навчальній діяльності, та забезпечення доступу до мережі інформації;

- підсилення мотивації вивчення (скажімо, за рахунок винахідницьких засобів програми або створення ігрових ситуацій);

- озброєння учнів стратегією засвоєння навчального матеріалу;

- розвиток в учнів певного виду мислення (наочного, просторового, теоретичного тощо);

- формування вміння приймати оптимальне рішення або варіативні розв'язки в складних ситуаціях;

- формування культури навчальної діяльності, інформаційної культури викладача та учня (наприклад, за рахунок використання системи підготовки текстів, електронних таблиць, баз даних або інтегрованих пакетів користувача).

Узагальнюючи вищевикладене, зауважимо, що в головному доцільність застосування ІТКТ, зокрема ППЗ, визначається можливостями їхнього використання та як засобу візуалізації навчальної інформації, засобу формалізації знань про предметний світ, інструменту вимірювання, відображення та впливу на предметний навколишній світ.

Докладніше про використання сучасних електронних засобів у навчальному процесі та нових інформаційно-комунікаційних технологій зацікавлений читач може познайомитись з спеціальною літературою, де ці питання є предметом дослідження і обговорення.

Зауважимо на завершення, що дехто висловлює опасіння про те, що комп'ютерні технології навчання призведуть до дегуманізації освіти. Проте, хто бачив, як дружно вовтузяться з комп'ютером діти, яке піднесення охоплює студентів, які обмінюються дружніми листами крізь моря і океани, той знає: технологія, навпаки, здатна гуманізувати освітнє середовище. Спонукаючи постійно вчитись, вона перетворює процес навчання у насолоду та відразу ж надає можливість відчувати практичні результати. У передбаченні можливостей, які принесе інформаційна технологія, будуть перебудовуватися не тільки виробництво, господарство, а й заклади освіти – загальноосвітні школи, студентські аудиторії тощо.

Дехто висловлює опасіння, що техніка витіснить вчителів, викладачів. На це можна прямо заявити: **НІЧОГО ПОДІБНОГО**. Інформаційно-комунікаційні технології не замінять і не обезцінять талантів викладачів, творчих здібностей адміністраторів, уваги батьків, та й усердя самих учнів, нарешті. Однак технологія врешті-решт буде відігравати вирішальну роль в освітньому процесі.

Однак ми ніколи не досягнемо цих вершин, якщо нам не вдасться змінити нинішню ситуацію з комп'ютерами в навчальних закладах. На жаль, навкруги них було піднято дуже багато шуміхи, а надії, що покладались на них, не виправдались. Нині в більшій частині навчальних персональних комп'ютерів не вистачає потужності, щоб вони були простими в роботі, недостатня дискова ємність, відсутній зв'язок з мережами – все це не дозволяє учням і студентам «покопатись» у цікавій для них інформації. Тому комп'ютери у переважній більшості випадків поки що мало впливають на освіту.

Разом з тим, які б проблеми не викликав прямий доступ до необмеженої інформації, переваги, які він несе, повністю компенсують ці проблеми. Коли ми вчилися в школі, а потім у вищому навчальному закладі, нам дуже подобалось навчатись, проте більшу частину зацікавленості ми задовольняли за їх стінами. Наскільки би змінилось наше шкільне життя, якби ми мали у той час подібний доступ до інформації, – зараз залишається тільки гадати! Інформаційно-комунікаційні технології переміщують «фокус» в освіті з аудиторії на особистість. Метою освіти буде не лише диплом, а насолодження неперервною освітою – протягом усього життя.

В статье рассмотрены проблемы использования информационно-телекоммуникационных технологий в учебных заведениях профессионального образования. Описан опыт работы учебных заведений. Намечены перспективы дальнейших исследований в этой области.

Some approaches to use of informational-telecommunication technologies in vocational educational institutions, experience of their functioning and perspectives of further research in this field have been considered in the article.

УДК 373.62

О.М. Коберник
м. Умань, Україна

ТЕХНОЛОГІЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК ОБ'ЄКТ ВИВЧЕННЯ ТЕОРІЇ І МЕТОДИКИ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ

У сучасній педагогічній науці і практиці все більше утверджується думка про те, що знансво-просвітницька парадигма освіти вже не є ефективною. Адже, по-перше, в умовах інформаційного суспільства знансве навчання поступово втрачає свій сенс. Величезний потік інформації, яка старіє швидше, ніж учень закінчує школу, вже неможливо вмістити до шкільної програми. Тобто треба навчати «вічних істин» й умінню оновлювати свій культурний досвід. Без цього випускник школи не зможе бути готовим до життя. По-друге, втрачає сенс необхідність перевантажувати пам'ять дитини додатковими знаннями. Треба навчити дитину знаходити їх і користуватися ними [5]. До того ж активне впровадження інноваційних технологій навчання, насамперед, особистісно-орієнтованого, диференційованого, розливатального, проектного та інших вимагає переосмислення факторів, які забезпечують поліпшення якості освіти.

Однією з провідних ідей реформування загальної середньої освіти, важливим напрямом оновлення навчального процесу в загальноосвітній школі визначається компетентнісний підхід, який вбачається насамперед у глибокому аналізі Державних стандартів та навчальних програм з метою виокремлення ключових компетенцій, що дасть можливість визначити процедуру у відборі тих знань і умінь, які є найбільш суттєвими для формування ціннісних орієнтацій і будуть потрібні в житті для оволодіння високим рівнем функціональної грамотності школярами.

Компетентність, на думку вчених, це комплексне поняття, яке не можна зводити ani до здібностей, ani до обізнаності особистості у певній сфері життєдіяльності, ani до ансамблю особистих рис.

Аналіз різних словників дає підстави стверджувати, що у них розрізняються терміни «компетентність» і «компетенція», зазначаючи, що компетенція в перекладі з латинської «*competentia*» означає коло питань, щодо яких людина добре обізнана, поінформована, пізнала їх і має певний досвід. Компетентність у визначеній галузі - це поєднання відповідних знань, досвіду і здібностей, що дають змогу обґрунтовано судити про цю сферу й ефективно діяти в ній. На цій основі більшість науковців, які досліджують дану проблему, пропонують увести в обіг поняття «освітні компетенції» як складні узагальнені способи діяльності, що їх опановує учень під час навчання, компетентність же є результатом набуття компетенцій. Вони зазначають, що освітні компетенції потрібні не для всіх видів діяльності, в яких бере участь людина, а тільки для тих, що охоплюють основні освітні сфери й навчальні предмети. Такі компетенції відбивають предметно-діяльнісний складник загальної освіти і мають забезпечувати комплексне досягнення його цілей.

Уведення поняття ключових компетенцій у нормативний і практичний складники освіти дає можливість розв'язувати проблему, типову як для школи різних держав, коли учні можуть добре опанувати необхідні теоретичні знання, але зіштовхуються із значними труднощами в діяльності, що вимагає застосування цих знань для вирішення конкретних завдань чи розв'язання проблемних ситуацій. Отже, освітня компетенція передбачає засвоєння учнем не відокремлених один від одного знань і вмінь, а оволодіння комплексною процедурою, в якій для кожного виділеного напрямку наявна відповідна сукупність освітніх компонентів, що мають особистісно-діяльнісний характер.

Сьогодні Міністерство освіти і науки України, науковці, педагогічна громадськість стверджують про необхідність запровадження компетентнісного підходу. Проте цей термін є для нас досить новим і невизначеним. Поняття компетентнісної освіти, освітньої компетентності прийшло до нас із зарубіжних країн, де його широко вживають і активно досліджують уже понад десять років та вважають дієвим інструментом поліпшення якості освіти. Запровадження компетентнісного підходу в європейську освіту стартувало ще у 1996 р. в доповіді Міжнародної комісії ЮНЕСКО з освіти для ХХІ століття «Освіта. Прихований скарб». Тоді було сформульовано чотири принципи, на яких має базуватись освіта: навчитися жити разом, навчитися отримувати знання, навчитися працювати, навчитися жити, які, по суті, є глобальними компетентностями. Практично в цей час Рада Європи проголошує важливість набуття молодими європейцями ключових компетентностей. У доповіді «Ключові компетентності для Європи» на симпозіумі, присвяченому проблемам середньої освіти, наголошується на тому, що, незважаючи на існування різних підходів до поняття «компетентність», ближче до «знаю як», ніж «знаю, що».

Протягом десяти років Рада Європи проводить міжнародні дослідження, поглиблюючи та розвиваючи поняття компетентностей, пропонуючи власний перелік ключових компетентностей, якими мають володіти молоді європейці, об'єднуючи їх у три основні напрями: соціальні, пов'язані із соціальною діяльністю особистості, життям суспільства; мотиваційні, пов'язані з інтересами, індивідуальним вибором особистості; функціональні, пов'язані зі сферою знань, умінням оперувати науковими знаннями та фактичним матеріалом.

У 2006 році результатом плідної співпраці європейських країн стало запровадження Європейської довідкової системи ключових компетентностей, затвердженої Європейським парламентом як офіційного документа ЄС. Цим документом визначено сутність поняття компетентність та виокремлено найактуальніші для життя та професійної діяльності ключові компетентності.

На підставі міжнародних та національних досліджень учені Академії педагогічних наук України виокремили сім наскрізних для всіх рівнів шкільної освіти ключових компетентностей, а саме: навчальна, культурна, здоров'язберігаюча, інформаційно-комунікативна, соціальна, громадянська, підприємницька. Такий перелік компетентностей є вмотивованим, адже він співвідноситься з тими завданнями, які стоять перед вітчизняною

системою освіти. Компетентісний підхід на перше місце ставить не поінформованість учня, а вміння на основі знань вирішувати проблеми, які виникають у різних ситуаціях.

На думку російських учених В. Краєвського та А. Хуторського основними ідеями компетентісного підходу є такі:

- компетентність є ключовим, своєрідним «вузловим» поняттям, оскільки воно, по-перше, поєднує в собі інтелектуальний і навичковий складники освіти; по-друге, в понятті компетентності закладено ідеологію інтерпретації змісту освіти, сформованого «від результату» («стандарт на виході»); по-третє, ключова компетентність є інтегративною за природою, тому що вона містить низку однорідних чи близьких знань і умінь, які належать до широких сфер культури та діяльності (комунікативної, інформаційної, ділової тощо);

- цей підхід не є новим, оскільки орієнтація на засвоєння умінь, способів діяльності і, тим більше, узагальнених способів діяльності існувала як напрям розвитку педагогічних досліджень і практики, однак не була провідною. Тому сьогодні для реалізації компетентісного підходу потрібно спиратися на міжнародний досвід, ураховуючи необхідність адаптуватись до традицій і потреб України;

- не слід протиставляти компетентність знанням чи вмінням і навичкам. Поняття компетентності ширше, ніж поняття знання, уміння, навички; воно містить їх у собі (хоча, зрозуміло, не йдеться про просту адитивну суму «знання - уміння - навички», це поняття іншого значеннєвого ряду);

- поняття компетентності охоплює не тільки когнітивний і операціонально-технологічний складники, а й мотиваційний, етичний, соціальний та поведінковий. Воно містить результати навчання (знання й уміння), систему ціннісних орієнтацій, звичок тощо;

- компетентності формуються в процесі навчання, і не лише в середній та вищій школах, а й під впливом родини, друзів, роботи, політики, релігії, культури та ін.

У зв'язку з цим реалізація компетентісного підходу залежить від загальної освітньо-культурної ситуації, в якій живе й розвивається школяр. Стосовно кожної компетентності можна виділяти різні рівні її освоєння (наприклад, мінімальний, просунутий, високий) [4, с.12-13].

Педагоги-дослідники С. Шишов та В. Кальней вважають, що компетентність - це здатність (уміння) діяти на основі набутих універсальних знань. Уявлення про компетенції змінює поняття «оцінки» та кваліфікації, оскільки важливим стає не те, що в індивіда є внутрішня організація чогось (наприклад, знань), а можливість їх застосування [9].

Нові підходи до змісту освіти у зв'язку з компетентностями, на думку вчених, полягають у тому, що треба уникати «знань як соціокультурної форми», замінюючи їх на інші культурні форми (наприклад, замінити знанняву форму роботи з людиною на організовану комунікативну діяльність), тобто будувати простір так, щоб людина, рухаючись у ньому, переходячи від однієї форми організації спілкування до іншої, несла на собі у вигляді досвіду ці переходи, і обґрунтувати, що функціонально це краще, а ніж мати «щось у голові». Треба відмовитися не від знань взагалі, а від знань «про всяк випадок», тобто перейти до іншого розуміння того, що є «знання як такі».

Науковці також торкаються і проблеми відбору ключових (вони ще називають їх базовими, універсальними, такими, що переносяться) компетентностей і вважають, що ключова компетенція (як у цьому разі називають компетентність С. Шишов та В. Кальней) - це така, що відповідає найширшому колу специфіки, універсальна для різних видів діяльності й може бути умовно названою як «здатність до діяльності». Отже, поняття «компетенція» є, з їхнього погляду, інтегративним, що містить такі аспекти: готовність до цілепокладання; готовність до оцінювання; готовність до дії; готовність до рефлексії.

Подібною думки дотримується й інший російський учений О. Дахін, який розглядає освітню компетентність як здатність учня до складних видів діяльності, тобто як сформовану особистість [3].

Українська дослідниця О. Пометун компетентність розглядає як спеціально структуровані набори знань, умінь, навичок і ставлень, що їх набуває учень у процесі навчання, які дають йому змогу вирішувати проблеми, характерні для певної сфери діяльності [6]. Ми використовуємо поняття компетентності переважно як грамотність,

освіченість, ерудованість, ставлення учня у сфері виробничих технологій, що досягаються головним чином спеціальною технологічною підготовкою, відрізняє професійно-трудова діяльність від непрофесійної, так званої «аматорської», якою широко і досить успішно можуть займатися люди на основі емпіричних знань та власного досвіду без спеціальної підготовки і систематизованих знань (наприклад, у сім'ї, у позашкільних закладах тощо). Тому значний інтерес дослідників до проблеми технологічної компетенції як найважливішої складової життєдіяльності особи цілком закономірний. Увага вчених спрямована на вивчення сутності й змісту компетентнісного підходу, розроблення шляхів і засобів формування і розвитку компетенцій в учнів (В. Адольф, Ю. Варданян, Б. Гершунський, С. Гончаренко, Ю. Кулюткін, А. Маркова, Л. Мітіна, Н. Лобанова, Н. Остапчук, О. Пометун, О. Савченко, Г. Сухобська та ін.).

Разом із тим, аналіз існуючих праць з проблеми компетентності учня показує, що на сьогодні не склалося єдиного підходу до розуміння дефініції, спостерігається неоднорідність термінів, використовуваних авторами для позначення цього утворення, серед яких найбільш поширеними є «життєва компетентність» (І. Єрмаков, Л. Мітіна, Д. Пузікова), «освітня компетентність» (Б. Гершунський, Т. Добудько, А. Маркова, О. Пометун), компетентність учня (М. Лукьянова), а також вони вживаються як синоніми (Ю. Кулюткін і Г. Сухобська). Вважаємо, що названі поняття утворюють синонімічний ряд і можуть використовуватися як рівнозначні, оскільки виступають різновидом.

Серед існуючого досить великого масиву розробок з даної проблеми виділяються різноманітні трактування поняття компетентності школяра і, відповідно, її змісту, структури, видів. Якщо вести мову про види компетентностей, то й тут серед науковців немає однозначності. Так, О. Крисан презентує над предметні, загально предметні і спеціально-предметні компетентності. І. Єрмаков і Д. Пузікова виділяють базові і похідні компетентності, а Г. Сливко виокремлює наступні ключові компетентності: математичну, комунікативну, інформаційну, автономізаційну, соціальну, продуктивну і моральну.

Технологічна компетентність розглядається нами як грамотність, освіченість, ерудованість учня у сфері виробничих технологій, що досягаються головним чином спеціальною технологічною підготовкою. Це практичний досвід учня у різних видах предметно-перетворювальної діяльності та виробничих технологій, його уміння і навички, підготовленість, знання та ерудиція, а також визначення шляхів і можливостей забезпечення їх набуття та функціонування за допомогою свідомості і мислення.

Технологічна компетентність визначається для кожного розділу предмета і розвивається на кожному етапі технологічної підготовки, ґрунтуючись на загальноосвітніх компетентностях.

Домінуючим блоком технологічної компетентності ми вважаємо є особистісна технологічна освіченість учня, його індивідуальність та творчий потенціал.

Якщо взяти за основу запропоновані науковцями України сім ключових компетентностей, то є можливість визначення структури ключових компетенцій у технологічній освіті: навчальна (графічна, технічна, технологічна, проектна); культурна (культури праці, екологічна та естетична культура); здоров'язберігаюча (розуміння необхідності дотримання правил безпечної праці, санітарії та гігієни, здатність їх виконувати і т.д.); інформаційна (обізнаність з основними видами інформаційних джерел про техніку та технології, здатність їх використовувати); соціальна (ставлення до людей, здатність до встановлення гуманних взаємин у трудовій діяльності, працювати у колективі та групі, виконувати роль керівника і підлеглого тощо); підприємницька (обізнаність з основами економічного аналізу господарської діяльності та підприємництва, вміння визначати собівартість продукції і витрати на виробництво, здійснювати міні-маркетингові дослідження, розраховувати рентабельність виробництва).

Кожна складова того чи іншого виду ключових компетентностей потребує більш детального аналізу і характеристики.

Провідною ознакою технологічної компетентності, на нашу думку, є її усвідомленість в учнів до початку та сформованість в результаті активної навчально-трудова діяльності. Це

стосується, насамперед, розвиненості пізнавальної сфери: знань, умінь, навичок та мотиваційної: потреби, інтереси.

Природа знань розуміється як відносно закінчений продукт пізнання в єдності абсолютного і відносного проникнення в істину, як загальний інваріант певного предметного розмаїття його форм і рівнів у єдності проєктивного і суб'єктивного, чуттєвого та раціонального, емпіричного та теоретичного [2].

Дидактичні аспекти знання традиційно розглядаються як підґрунтя формування умінь і навичок, що існують у формі фактів, понять, законів, правил, а також доповнюються виділенням знань про способи діяльності, прийоми та методи розпізнавання сутності явищ та предметів. Оперування структурованими знаннями сприяє формуванню в учнів здатності аналізувати, цілісно проєктувати об'єкт технологічної діяльності з урахуванням певних умов, факторів.

Повнота, правильність і якість застосування теоретичних і емпіричних знань з технічних або обслуговуючих видів праці визначаються рівнем їх розумового «перероблення» учнем та «регулятором» його розумових дій і операцій.

Важливими одиницями компетентності є уміння та навички. Практичні уміння - це здатність особи до певного виду діяльності, це - знання в дії. Практичні уміння і навички виступають формою функціонування теоретичних знань, вони ніби «вирастають» із знань, реалізують на практиці засвоєні теоретичні поняття, категорії, ідеї, положення, що особливим чином структуруються й інтегруються у практичних уміннях, актуалізують прагматичні аспекти знань, що підлягають безпосередньому виконанню, додають їм практичної «корисності», усуваючи роздробленість. У такому розумінні техніко-технологічні знання стають необхідною передумовою, інформаційною основою практичних умінь.

Взаємозв'язок практичних умінь із теоретичними знаннями опосередкований процесами мислення. Аналізуючи процес трудового навчання з погляду впливу на цілісний розвиток особистості школяра й його інших компетентностей, зазначимо, що предметно-перетворювальна діяльність розвиває логічне мислення, уміння аналізувати й узагальнювати інформацію, знаходити причинно-наслідкові зв'язки, створює основу осмислення проблем, формування цінностей, уміння бачити й оцінювати результати своєї трудової діяльності, створює навички співробітництва. Знання, уміння, навички мають виконувати у трудовому навчанні функцію не стільки самостійних цілей, скільки засобів у процесі фізичного, інтелектуального, соціального і духовного розвитку особистості школяра. Важливим стає не наявність в індивіда внутрішньої організації знань, особистих якостей та здібностей, а здатність застосовувати набуті компетентності в житті та навчанні.

Процес формування технологічних компетенцій в учнів основної школи найбільш успішно здійснюється шляхом широко використання в навчальному процесі творчих робіт школярів, а саме: проєктні роботи, дослідницькі та інші форми творчої активності. Як показують спеціальні дослідження та педагогічна практика, організаційною формою реалізації компетентісного підходу до технологічної освіти можуть стати різноманітні інтерактивні форми й методи навчання, які приходять на зміну пояснювально-інформаційним методам навчання. Набувають поширення форми, спрямовані на розвиток дитини. Серед них важливою є самоосвіта школярів.

Таким чином, формування технологічної компетентності зумовлене педагогічною свідомістю вчителя, його творчим активно-дієвим ставленням до розуміння і впровадження компетентісного підходу на основі сучасної методики трудового навчання.

Література:

1. Абдулина О.А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования. - М.: Просвещение, 1990. - 141 с.
2. Генетианский В.И. Знание как категория педагогики: опыт педагогической когнитологии. - Л.: Изд-во ЛГУ, 1989. - 174 с.
3. Компетенція и компетентность: сколько их у российского школьника? // Народное образование. - 2004. - №4. - С.130-137.
4. Львова ЮЛ Педагогические этюды: Кн. Для учителя. - М.: Просвещение, 1990. - 63 с.

5. Ніколаєнко С.М. Якісна освіта – запорука самореалізації особистості // Освіта України. -2007. -№59.
6. Пометун О.І. Компетентнісний підхід – найважливіший орієнтир розвитку сучасної освіти // Рідна школа. -2005. -№1. –С.65-69.
7. Селевко Г. Компетентности и их классификация // Народное образование. -2004. -№4. –С.138-143.
8. Стратегии модернизации содержания общего образования. Материалы разработки документов по обновлению общего образования. - М., 2001.
9. Шишов С.Е., Кальней В.А. Мониторинг качества образования в школе.-М.: Пед. общество России, 1999.- 318 с.

В статье обосновывается сущность, дефиниции компетентностного подхода, определяются ведущие компетенции в технологическом образовании основной школы и механизмы их формирования в процессе трудового обучения.

J. Wilsz
m. Częstochowie, Polska

PRACOWNIK JAKO PODMIOT SAMOREALIZUJĄCY SIĘ W PROCESIE PRACY

Idea humanizacji i podmiotowości wywodzi się z psychologii humanistycznej. Psychologowie tego kierunku traktują człowieka jako integralną całość, podmiot autonomiczny, jednostkę wewnętrznąsterowalną, samodzielną, aktywną i twórczą, zdolną do: rozpoznawania swoich potrzeb, decydowania o sobie, indywidualnego konstruktywnego rozwoju oraz kierowania własnym życiem. Psychologowie ci uważają, że istnieje konieczność holistycznego i personalistycznego podejścia do człowieka jako osoby wolnej i odpowiedzialnej, posiadającej zdolność samorealizowania, aktualizowania i uniezależniania się od wpływów otoczenia, która realizuje swą podmiotowość. Interesuje ich głównie wizerunek osoby w pełni funkcjonującej (fully functioning person). Osoba w pełni funkcjonująca to taka, której podmiotowość wyraża się w dążeniu do spontanicznej aktywności własnej – wyrażanej w różnych formach, twórczego rozwoju osobowości, samookreślenia się, samorealizacji i autokreacji, czyli prezentowania własnych możliwości. Uzyskanie cech osobowości osoby w pełni funkcjonującej, uważane jest w psychologii humanistycznej za podstawowy cel wychowania. Człowiek może uzyskać taki wizerunek, dzięki rozwojowi swojego twórczego potencjału, jakim jest istniejąca w nim tendencja do samorealizacji. Osoba może uzyskać cechy osoby w pełni funkcjonującej w procesie twórczego rozwoju osobowości, pod warunkiem, że pobieranie przez nią bodźców z otoczenia, nie będzie niczym zakłócone.

Według Carla R. Rogersa osobą w pełni funkcjonującą jest człowiek o wysokim stopniu świadomości, niezależny, samosterowny, nastawiony w większym stopniu na eksplorację swej przestrzeni wewnętrznej niż świata zewnętrznego, odnoszący się z lekceważeniem do dogmatów głoszonych przez autorytety i do konformizmu wobec instytucji¹. Abraham H. Maslow² jednostkę w pełni funkcjonującą nazywa osobą twórczą albo taką, która stale podwyższa poziom własnej samoaktualizacji.

Termin samoaktualizacja oznacza dla A. Masłowa urzeczywistnienie natury człowieka, jego wrodzonych potencjalności i staje się równoznaczny z pojęciem rozwoju. Według tego autora istotą samoaktualizacji jest coraz pełniejsza realizacja i ekspresja swego wewnętrznego centrum przy równoczesnym odchodzeniu od zachowań bądź narzuconych przez środowisko zewnętrzne albo wyznaczonych przez niższe potrzeby podstawowe, a warunkiem początkowym zaistnienia procesu samoaktualizacji jest zaspokojenie tych potrzeb. Proces ten zachodzi na przestrzeni całego życia, dzięki niemu rozwój człowieka dostarcza mu satysfakcji czerpanej z dokonywanych wyborów, ekspresji samego siebie itp. Ludzie samoaktualizujący się przewyżniają stopniowo przeciwnieństwo: «ja chcę – ja muszę», ich wewnętrzne pragnienia, zdaniem A. Masłowa, coraz

¹ Opinie C.R. Rogersa prezentują Calvin S. Hall i Gardner Lindzey w: C.S. Hall, G. Lindzey, C.S. Hall, G. Lindzey, Teorie osobowości, tłum. J. Kowalczevska, J. Radzicki, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2001.

² A.H. Maslow, Motywacje i osobowość, tłum. J. Radzicki, wydanie drugie, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006.

częściej stają się zbieżne z wymaganiami obiektywnej sytuacji. Trafnym przykładem może być stosunek osób samoaktualizujących się do pracy. Przestaje ona być środkiem do zdobywania pieniędzy na życie, a staje się właściwym życiem, aktywnością cenną samą w sobie¹.

Analiza poglądów wypowiedzianych przez tych psychologów humanistycznych pozwala stwierdzić, że ich dziedzina:

- postuluje traktować człowieka jako integralną całość oraz jako jednostkę autonomiczną i przeciwstawia się jego depersonalizacji;
- podkreśla niepowtarzalność człowieka;
- akcentuje prawo człowieka do niezależności i spontanicznej aktywności oraz prawo do zmieniania otaczającej rzeczywistości;
- kładzie nacisk na prawo do rozwoju i działania zgodnego z własnymi wrodzonymi predyspozycjami czyli do samorealizacji;
- zwraca uwagę na wrodzoną naturalną tendencję człowieka do samoaktualizacji;
- postuluje umożliwienie człowiekowi, by stał się osobą w pełni funkcjonującą, poprzez wspieranie go w rozwijaniu swego twórczego potencjału;
- podkreśla zdolność człowieka i prawo do decydowania o swoim losie (prawo do samostanowienia), oraz do dokonywania samodzielnych wyborów;
- sprzeciwia się ograniczaniu samodzielności i odpowiedzialności człowieka za własne postępowanie i uwydatnia jego prawo do autoodpowiedzialności;
- zaznacza prawo człowieka do rozwoju indywidualnego w ciągu całego życia oraz prawa do realizacji własnych dążeń, pragnień i potrzeb;
- postuluje wobec drugiego człowieka postawy: autentyzmu, akceptacji i rozumienia empatycznego;
- podkreśla prawo człowieka do partnerskich kontaktów interpersonalnych.

Wymienione postulaty powinny być uwzględniane w odniesieniu do pracownika, jeśli ma czuć się podmiotem w procesie pracy i twórczo w niej funkcjonować oraz by nie dopuszczać do jej dehumanizacji.

Słusznie zauważa Georgij A. Bałł, że we współczesnych warunkach, w związku z przejściem do cywilizacji postindustrialnej wyraźnie wzrasta znaczenie twórczego stosunku osoby do swojej działalności i do swojego życia, «staje się oczywisty kierunek rozwoju liberalnej idei i liberalnego społeczeństwa w stronę humanistycznej idei i humanistycznie zorientowanego społeczeństwa»².

Podmiotowość rozumiana współcześnie, to prawo człowieka do własnej aktywności, samodzielności, samostanowienia i samookreślenia oraz do zmieniania otaczającej rzeczywistości oraz realizacji swych potencjalnych zdolności. Potrzeba podmiotowości człowieka wyraża się dążeniem do: niezależności, decydowania o sobie, prezentacji własnych możliwości, nieskrępowanego realizowania własnych potrzeb i aspiracji oraz do twórczego rozwoju osobowości.

Podmiotowość w ujęciu psychologii humanistycznej dotyczy człowieka, jako jednostki, która dysponuje nie w pełni wykorzystanym potencjałem życiowym i wyraża się w indywidualności okazywanej w działaniu, przy czym zwiększenie efektywności działania powoduje wzrost podmiotowości człowieka. Człowiek zdobywa podmiotowość w procesie twórczego rozwoju, w rzeczywistych działaniach, w toku humanistycznych relacji interpersonalnych, to znaczy takich, w których jeden człowiek akceptuje drugiego bez zastrzeżeń i nie usiłuje go zmieniać. W procesie zdobywania podmiotowości, osoba w działaniu pełniej wykorzystuje swój życiowy potencjał.

Na temat podmiotowości można mówić z punktu widzenia różnych dyscyplin naukowych, w których występuje bardzo duże zróżnicowanie jej ujęć i kontekstów problemowych. Pomimo, że w ramach odmiennych orientacji światopoglądowych i koncepcji teoretycznych podmiotowość jest inaczej definiowana, refleksja dotycząca jej odnosi się do człowieka traktowanego jako podmiot.

¹ Przedstawione poglądy A.H. Masłowa przedstawił A. Nelicki w: A. Nelicki, «Organizmiczna» koncepcja Abrahama H. Masłowa, [w:] Klasyczne i współczesne koncepcje osobowości, tom I, red. A. Gałdowa, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 1999, s. 170-175.

² Г.А. Валл, Психология в рационалистической перспективе, Издательство «Основа», Киев 2006, s. 75, tłumaczenie cytatu J. Wilsz.

Rozpatrując zagadnienie podmiotowości na gruncie psychologii podkreśla się następujące, najważniejsze jej aspekty: psychologiczną odrębność, tożsamość i autonomię, przekształcanie otoczenia oraz świadomość tej działalności.

Powszechny jest pogląd, że podmiot stanowi byt indywidualny doświadczający własną tożsamość i odrębność, mający poczucie wolności i możliwości swej działalności lub ich braku oraz poczucie świadomości swojego organizmu i własnego «ja».

Podmiotowość jest rozumiana najczęściej jako uświadomiona działalność inicjowana i rozwijana przez jednostkę według jej własnych wartości i standardów.

Z wizji człowieka proponowanej przez psychologię humanistyczną wynika, że praca powinna stwarzać człowiekowi warunki, które będą umożliwiały mu:

- pełny indywidualny rozwój;
- zaspokajanie indywidualnych potrzeb;
- wyzwalanie wszechstronnej podmiotowej aktywności w myśleniu i działaniu;
- samorealizację przez autokreację własnej osobowości i aktualizację swych możliwości w działaniu;
- akceptację i samoakceptację;
- samopoznanie;
- stałe doskonalenie się;
- twórcze poszukiwania;
- wykorzystanie własnych predyspozycji w realizacji swego scenariusza zawodowego;
- poprawne kształtowanie stosunków interpersonalnych;
- przystosowanie do zmieniającego się otoczenia.

Według opinii specjalistów świadomość podmiotowości u pracownika jest uzależniona od jego poczucia wpływu na przebieg pracy.

Zofia Ratajczyk, która rozumie «podmiotowość w pracy jako zdolność człowieka do nadawania znaczeń zdarzeniom i sytuacjom oraz zdolność do wywierania wpływu na bieg spraw związanych z funkcjonowaniem instytucji, w której przebiega jego praca»¹, uważa że «człowiek może odczuwać potrzebę podmiotowości (wpływu, rozumienia, autonomii, niezależności, itp.) oraz mieć poczucie podmiotowości, tzn. poczucie, że potrzeba ta jest zaspokojona w zadawalającym stopniu»².

Do podstawowych wskaźników poczucia podmiotowości należy zaliczyć:

- poczucie autonomii i tożsamości;
- poczucie własnych możliwości działania;
- poczucie wpływu na otoczenie;
- poczucie samokontroli;
- poczucie samorealizacji;
- poczucie odpowiedzialności za swoje działanie;
- poczucie partnerskich kontaktów interpersonalnych.

Podmiotowość pracownika można rozumieć w szerokim znaczeniu jako «poczucie wpływu na przebieg realizacji zadania wykonywanego w warunkach poszanowania godności własnej»³, u podwładnych przejawia się ona w:

- świadomym i dobrowolnym uczestniczeniu w realizacji zadań;
- wyraźnie określonym wkładzie w realizację zadania;
- partycypacji w procesie rozwiązywania zadania dzięki kwalifikacjom;
- chęci wpływu na sposób realizacji zadania;
- postawie nowatorskiej a przy tym nonkonformistycznej, niezależnej⁴.

¹ Z. Ratajczyk, Wsparcie społeczne w warunkach zagrożenia podmiotowości człowieka w środowisku pracy, [w:] Podmiotowość człowieka. Szanse rozwoju i zagrożenia, red. Z. Ratajczak, Prace Naukowe Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach nr 1257 pt. Psychologiczne problemy funkcjonowania człowieka w sytuacji pracy 10 (19), Katowice 1992, s. 149.

² Tamże.

³ J. Timoszenko, Zagrożenie podmiotowości podwładnych w sytuacji kierowania, [w:] Podmiotowość człowieka. Szanse rozwoju i zagrożenia..., s. 76.

⁴ Tamże, s. 83.

Pracownika powinna cechować duża samostereowność, przedsiębiorczość, kreatywność, samodzielność, itp. – powinien więc mieć te wszystkie cechy, które według psychologów humanistycznych ma osoba w pełni funkcjonująca. Pracownik powinien więc być osobą samoaktualizującą się, gdyż powinien posiadać wszystkie cechy wskazane przez A. Masłowa¹, charakterystyczne dla takiej osoby. Są to:

- właściwa lokalizacja siebie w czasie;
- akceptacja siebie i innych;
- stawianie na rzeczywistość;
- nastawienie na zadania a nie obronne nastawienie na siebie;
- kierowanie się od wewnątrz (wewnątrzsterowność) a nie tani komformizm z dopasowaniem się do każdego, nawet niekorzystnego układu;
- ciągła świeżość ocen;
- zdolność do przeżyć ekstatycznych a nawet mistycznych, wiązanie emocji z tym, co poznajemy wokół nas, w czym uczestniczymy oraz z tym, co próbujemy robić;
- demokratyczna struktura charakteru;
- otwartość na kontakt emocjonalny;
- poczucie wspólnoty z innymi ludźmi;
- stawianie sobie celów i dobieranie środków do ich realizacji, zamiast biernego poddawania się temu, co niesie samo życie;
- filozoficzne, niezłośliwe poczucie humoru;
- twórczość – rozumiana nie tylko jako wynik konkretnej działalności, ale jako twórcza osobowość;
- zdolność do przewycięzania dychotomii.

G. Bałł zwraca uwagę, że «trzeba wspomóc osobę w samoaktualizacji a nie przerabiać ją»², aby mogła w pełni uczestniczyć w akcie samoaktualizacji.

Termin podmiotowość używany jest do określania wartościowego stanu uzyskiwanego w rezultacie procesu wychowania oraz innego rodzaju wpływów zorientowanych humanistycznie, albo też dla określenia relacji człowieka z otoczeniem, w której nie tylko ma on poczucie podmiotowości, ale w trakcie jej trwania zwiększa je. W podmiotowej relacji człowieka z otoczeniem, człowiek ma poczucie wolności, bo jest świadomym sprawcą zdarzeń wynikających z jego indywidualnych preferencji i predyspozycji, mającym świadomość zmian dokonujących się w nim samym, pod wpływem oddziaływań otoczenia oraz poczucie odpowiedzialności ponoszonej za swoje działania.

Podmiotową relację jednego człowieka z innym człowiekiem, stanowiącą przypadek szczególnie relacji człowieka z otoczeniem, w której człowiek stanowi element otoczenia, można nazwać relacją dwupodmiotową. W takiej relacji każdy z jej uczestników powinien traktować drugiego uczestnika jako podmiot, co jest równoznaczne z uszanowaniem i umożliwieniem drugiej osobie zaspokajania potrzeby podmiotowości, przez respektowanie jej autonomiczności, tożsamości, odrębności, a także sprzyjanie, a co najmniej nieutrudnianie jej samorealizacji, w efekcie której powinno wzrastać poczucie podmiotowości obydwu osób. Relację dwupodmiotową powinna cechować równoprawność obydwu podmiotów, każdy uczestnik tej relacji powinien uznawać indywidualne preferencje i predyspozycje oraz wynikające z nich działania drugiego uczestnika, czyli jego podmiotowość, powinien więc mieć poczucie podmiotowości własnej i respekt dla podmiotowości cudzej. W relacji dwupodmiotowej występuje niebezpieczeństwo naruszania podmiotowości jednego człowieka z powodu przedmiotowego traktowania przezinnego. Jeśli do tego dojdzie, uczestnicy relacji mogą znaleźć się we wzajemnym konflikcie.

Konflikty interpersonalne na tle podmiotowości występują wówczas, gdy realizacja podmiotowości przez jednego człowieka ogranicza albo uniemożliwia nabywanie podmiotowości przez drugiego. Bardzo rzadko udaje się rozwiązać ten typ konfliktu, bez uszczerbku dla

¹ Cechy wskazane przez A.H. Masłowa cytuję za J. Janowską, która przedstawiła ich opis w: J. Janowska, Samoaktualizacja w teorii i praktyce kształcenia nauczycieli, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 1998, s. 20-26.

² Г.А. Валл, Психология в радиогуманистической..., s. 342.

podmiotowości któregoś z jego uczestników. Kompromis łagodzący konflikt powinien polegać na zachowaniu właściwych proporcji między autonomią poszczególnych osób. Najczęściej konieczne jest pewne ograniczenie autonomii jednego człowieka, dzięki czemu może być poszerzony zakres autonomii niezbędnej drugiej osobie.

Każdy konflikt zmniejsza u człowieka poczucie podmiotowości, natomiast perspektywa realizacji własnych dążeń zwiększa takie poczucie. Dlatego też czasem należy pogodzić się z chwilowym zmniejszeniem podmiotowości, gdy stanowi to warunek istotnego zwiększenia jej w przyszłości.

Jakie powinny być granice kompromisu podmiotowości własnej jednego człowieka wobec podmiotowości drugiego? Odpowiedź na to pytanie wydaje się brzmieć następująco: w efekcie kompromisu człowiek powinien być w stanie przywrócić stan własnej równowagi funkcjonalnej, naruszonej przez konflikt na tle podmiotowości. Dyskomfort psychiczny wywołany konfliktem nie powinien być zbyt głęboki, a czas jego trwania zbyt długi, aby nie spowodował destrukcyjnych zmian w strukturze osobowości człowieka. Funkcjonowanie ludzi mających trwale zaburzoną równowagę funkcjonalną, albo patologiczny mechanizm homeostatyczny może rodzić zagrożenia dla podmiotowego funkcjonowania innych osób, a również dla nich samych.

Podmiotowość człowieka i możliwości jej zwiększania są zdeterminowane czynnikami zewnętrznymi oraz czynnikami wewnętrznymi, którymi są posiadana wiedza, doświadczenia życiowe i zawodowe oraz indywidualne właściwości psychiczne. Właściwości te ludzi z otoczenia, z którymi dany człowiek jest w relacji, stanowiące dla niego czynniki zewnętrzne, wpływają na jego podmiotowości. Należy zwrócić uwagę, że w zależności od rodzaju wzajemnych relacji jej uczestników, które wynikają z konfiguracji ich właściwości psychicznych, podmiotowość człowieka może: pozostawać niezmienną, zwiększać się albo zmniejszać. Konflikty na tle podmiotowości wywołują oczywiście ludzie zmniejszający podmiotowość u innych osób. Przy czym, jeśli dany człowiek zmniejsza podmiotowość jakiejś konkretnej osoby, określonym rodzajem oddziaływań, nie oznacza to wcale, że te same oddziaływania w odniesieniu do innej osoby również zmniejszą jej podmiotowość. Wzrostowi poczucia podmiotowości własnej powinien towarzyszyć wzrost poszanowania podmiotowości innych ludzi. Powinna więc istnieć równowaga między poczuciem własnej podmiotowości i realizacją wynikających z niej potrzeb, a gotowością do respektowania potrzeb i oczekiwań innego człowieka, wynikających z jego podmiotowości.

Człowiek, który doświadczył zwiększenia własnej podmiotowości powinien wykazywać zwiększoną akceptację i poszanowanie podmiotowości innych ludzi.

Na zwiększenie poczucia podmiotowości własnej oraz wzrost poszanowania podmiotowości innych ludzi ma wpływ wiedza psychologiczna. Im wyższy jest poziom tej wiedzy u ludzi, tym lepsze powinno być ich rozumienie empatyczne innych osób, co sprzyja poszanowaniu ich podmiotowości. Im lepiej ludzie rozumieją się, tym wyższy może być poziom ich upodmiotowienia, natomiast brak rozumienia empatycznego drugiego człowieka sprzyja często nawet nieświadomemu uprzedmiotowieniu go. W praktyce nie da się całkowicie wyeliminować przedmiotowego traktowania ludzi, gdyż w niektórych sytuacjach nie można uniknąć zmuszania ich do podporządkowania i posłuszeństwa oraz ograniczania im swobody podejmowania decyzji. Koniecznością jest więc znalezienie «złotego środka» między podmiotowością a przedmiotowością człowieka, między jego niezależnością a zależnością, między wolnością a przymusem, czyli między tym, co jest dla człowieka dobre, a tym co, jest dla niego złe.

Podjęcie przez człowieka dobrowolnej decyzji o zakresie własnej przedmiotowości (wyrażającej się na przykład w podporządkowaniu się innym ludziom), przyzwolenie na pewną zależność od otoczenia, świadczy, wbrew pozorom, o jego prawidłowym podmiotowym funkcjonowaniu, dzięki któremu w dalszej perspektywie rośnie szansa zwiększenia własnej podmiotowości.

Wzrost efektywności podmiotowego funkcjonowania może zapewnić zasada harmonii, przejawiająca się w wewnętrznej integracji i spójności, w zgodzie i odpowiedzialności oraz kompromis między zasadą autonomii – charakterystyczną dla sfery podmiotowej człowieka, a zasadą zależności od otoczenia, czyli heteronomii – charakterystyczną dla sfery przedmiotowej.

Chęć osiągnięcia wzrostu poczucia podmiotowości wyraża się między innymi w dążeniu do: zwiększenia wpływu na otoczenie, bezkonfliktowej relacji z nim, niedopuszczania do konfliktów i eliminowania ich w przypadku pojawienia się. Należy się jednak liczyć z tym, że zwiększenie wpływu na otoczenie grozi potencjalnymi konfliktami z ludźmi, będącymi jego elementami.

Jednym w warunków bezkonfliktowego urealniania dwu-, względnie wielopodmiotowej relacji jest poznanie przez każdą ze stron indywidualnych preferencji i predyspozycji drugiej strony, co stanowi podstawę ich wzajemnego rozumienia empatycznego i obopólnego respektowania podmiotowości. Człowiek o dużym poczuciu podmiotowości w kontaktach z ludźmi, nie zawsze nawet mając tego świadomość, często wykorzystuje empatię jako metodę dotarcia do nich i osiągnięcia konsensusu.

Innym warunkiem jest wzajemna odpowiedniość uczestników relacji w określonych rodzajach sytuacji. Przez odpowiedniość należy tu rozumieć taką konfigurację indywidualnych właściwości człowieka, która wyklucza potencjalny konflikt.

W kontekście powyższych rozważań rodzą się pytania: od jakich czynników zależy zakres podmiotowości, na który człowiekowi da przyzwolenie inny człowiek, znajdujący się z nim w relacji? oraz, od jakich czynników własnych zależy możliwy do uzyskania przez człowieka poziom podmiotowości? Jakie indywidualne psychiczne właściwości uczestników relacji determinują podmiotowość, i w jaki sposób? Z powyższych pytań wynika, że problem podmiotowości jest ściśle związany z osobowością człowieka i sytuuje się jako zjawisko na pograniczu zetknięcia osobowości ludzi znajdujących się we wzajemnej relacji.

Pracownik funkcjonujący podmiotowo pragnie samorealizować swój życiowy potencjał poprzez twórczy rozwój własnej osobowości w procesie pracy, za który przyjmuje odpowiedzialność. Postępującemu rozwojowi osobowości towarzyszy wzrost poczucia podmiotowości. Odpowiedzi na pytania: na czym polega rozwój osobowości?, co determinuje ten rozwój?, pozwolą określić bariery stojące na drodze nieograniczonego zwiększania się poczucia podmiotowości człowieka. Uzyskanie odpowiedzi na powyższe pytania jest stosunkowo łatwe, chociaż może zbyt uproszczone, jeśli analiza struktury osobowości człowieka dokonana będzie z punktu widzenia koncepcji stałych indywidualnych cech osobowości¹.

Literatura:

1. Валл Г.А., Психология в рацииогуманистической перспективе, Издательство «Основа», Киев 2006.
2. Hall C.S., Lindzey G., Hall C.S., Lindzey G., Teorie osobowości, tłum. J. Kowalczevska, J. Radzicki, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2001.
3. Janowska J., Samoaktualizacja w teorii i praktyce kształcenia nauczycieli, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 1998.
4. Maslow A.H., Motywacje i osobowość, tłum J. Radzicki, wydanie drugie, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006.
5. Nelicki A., «Organizmiczna» koncepcja Abrahama H. Maslowa, [w:] Klasyczne i współczesne koncepcje osobowości, tom I, red. A. Gałdowa, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 1999.
6. Ratajczyk Z., Wsparcie społeczne w warunkach zagrożenia podmiotowości człowieka w środowisku pracy, [w:] Podmiotowość człowieka. Szanse rozwoju i zagrożenia, red. Z. Ratajczak, Prace Naukowe Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach nr 1257 pt. Psychologiczne problemy funkcjonowania człowieka w sytuacji pracy 10 (19), Katowice 1992.
7. Timoszenko J., Zagrożenie podmiotowości podwładnych w sytuacji kierowania, [w:] Podmiotowość człowieka. Szanse rozwoju i zagrożenia, red. Z. Ratajczak, Prace Naukowe Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach nr 1257 pt. Psychologiczne problemy funkcjonowania człowieka w sytuacji pracy 10 (19), Katowice 1992.

¹ Koncepcja stałych indywidualnych cech osobowości i jej zastosowania przedstawiłam między innymi w następujących publikacjach: J. Wilsz, Psychologizowana wersja koncepcji stałych indywidualnych cech osobowości i jej wykorzystanie przy wyborze zawodu, [w:] Kształcenie zawodowe: pedagogika i psychologia nr III, red. T. Lewowicki, J. Wilsz, I. Ziaziun i N. Nyczkało, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Częstochowie, Częstochowa-Kijów 2001; J. Wilsz, Optymalizacja przedsięwzięć człowieka w różnych obszarach działalności ze względu na stałe indywidualne cechy osobowości, [w:] Tolerancja, nr VII, red. A. Rosół i S.M. Szczepański, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Częstochowie, Częstochowa 2001; J. Wilsz, Znaczenie koncepcji stałych indywidualnych cech osobowości dla poradnictwa zawodowego, «Pedagogika Pracy» nr 38, 2001; J. Wilsz, Implikacje wynikające z koncepcji stałych indywidualnych cech osobowości dla procesu przystosowania zawodowego, «Pedagogika Pracy» nr 42, 2002.

8. Wilsz J., Implikacje wynikające z koncepcji stałych indywidualnych cech osobowości dla procesu przystosowania zawodowego, «Pedagogika Pracy» nr 42, 2002.

9. Wilsz J., Optymalizacja przedsięwzięć człowieka w różnych obszarach działalności ze względu na stałe indywidualne cechy osobowości, [w:] Tolerancja, nr VII, red. A. Rosół i S.M. Szczepański, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Częstochowie, Częstochowa 2001.

10. Wilsz J., Psychologizowana wersja koncepcji stałych indywidualnych cech osobowości i jej wykorzystanie przy wyborze zawodu, [w:] Kształcenie zawodowe: pedagogika i psychologia, nr III, red. T. Lewowicki, J. Wilsz, I. Ziaziun i N. Nyczkało, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Częstochowie, Częstochowa-Kijów 2001.

11. Wilsz J., Znaczenie koncepcji stałych indywidualnych cech osobowości dla poradnictwa zawodowego, «Pedagogika Pracy» nr 38, 2001.

**О.А. Дубасенюк
м. Житомир, Україна**

ІННОВАЦІЙНІ МЕТОДИ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

Модернізація освітнього процесу в умовах Болонського процесу вимагає від випускників ВНЗ високої кваліфікації, готовності працювати в сучасному інформаційному освітньому середовищі. Отже, необхідно звернути увагу на оновлення методів професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя. Проблему розробки інноваційних методів висвітлено у наукових дослідженнях І. Зязюна, Г. Васяновича, М. Лещенко, С. Сисоевої, Н. Сидорчук Ю. Кузнєцова та інших.

У процесі підготовки майбутнього педагога до роботи з учнівською молоддю важливу роль відіграє професійна умілість, що формується під час вивчення педагогічних дисциплін. Вона реалізується через систему умінь, спрямованих на одержання конкретного результату професійної виховної діяльності. До основних умінь, які впливають на продуктивність такої діяльності, відносимо:

аналітичні – вміння аналізувати літературу, різні психолого-педагогічні концепції, досліджувати об'єкт, процес і результат власної праці; аналізувати педагогічну ситуацію та її вплив на розвиток і формування особистості; вивчати індивідуальні й вікові особливості різних категорій учнівської молоді; правильно сприймати та аналізувати педагогічні ситуації, а також події життя вихованців, їхню поведінку, причини та мотиви вчинків;

проектувальні – вміння формувати цілі, систему завдань навчально-виховної роботи, прогнозувати програму індивідуального розвитку учня; моделювати зміст, форми та методи педагогічної діяльності й можливі педагогічні ситуації виховного спрямування; передбачати моделі поведінки своїх учнів та способи педагогічного впливу на них; а також передбачати труднощі у професійній діяльності;

конструктивні – вміння реалізувати поставлені завдання; добирати продуктивні форми, методи та прийоми у навчально-виховній роботі з різними категоріями учнівської молоді; визначати мету та планувати засоби вдосконалення власної діяльності; планувати навчально-виховну роботу.

комунікативні – вміння встановлювати доцільні, доброзичливі стосунки з учнями: проявляти педагогічний такт, душевну чутливість, делікатність, толерантність, милосердя у виховній роботі з учнями, управляти своїми емоціями за будь-яких обставин;

організаторські – вміння сприяти індивідуальному розвитку особистості, її природних задатків; у процесі навчання розвивати інтерес до пізнання, до навчання; спільно з учнями організовувати колективні творчі справи; навчати їх засобам самостійної роботи, орієнтації в інформаційному просторі, вчити приймати самостійні, оптимальні рішення; розвивати організаторські здібності;

оцінні – вміння оцінювати результати власної педагогічної діяльності з учнями; контролювати свої дії, психічний стан, поведінку, міжособистісні взаємини та діяльність учнів;

прикладні – володіння інформаційними навичками, вміння грати на музичних інструментах, малювати, виразно читати, займатися спортом, мати технічні навички тощо.

Технології формування професійної умілості майбутніх педагогів спираються на принцип саморозвитку і послідовне навчання їх методам, що розвивають визначені вміння. У процесі експериментальної роботи було розроблено комплекс методів навчання розвивального характеру. Охарактеризуємо основні з них.

Методи пізнання педагогічної професії. Життя і діяльність видатних людей підтверджують давню істину: для того, щоб змінювати навколишній світ на краще, спочатку його необхідно пізнати. Пізнання професії – процес об'єктивного відображення педагогічної діяльності, середовища у формі знань. Будь-яке знання, в тому числі й професійне, зберігається у вигляді ідей, теорій, закономірностей, що визначають ціннісний аспект педагогічної діяльності вчителя.

У процесі пізнання майбутні педагоги можуть не тільки сприймати знання про професію вчителя та її соціальні й виховні функції (чуттєве пізнання), а й оперувати ними (логічне пізнання), узагальнювати (теоретичне пізнання), пристосовувати до власних професійних потреб (практичне пізнання). Розмаїття існуючих методів пізнання професії може бути умовно поділене на дві великі групи:

- 1) методи спостереження за професійною діяльністю, педагогічною ситуацією;
- 2) методи осмислення (аналізу, синтезу, порівняння, моделювання, аналогії), результатів спостереження педагогічної діяльності.

Методи першої групи можуть розрізнятися залежно від виду та об'єктів спостережень: *включене*, коли майбутній вчитель є безпосереднім учасником професійної діяльності, наприклад, у період стажистської практики; *невключене* – спостереження «з боку», коли студенти не належать до суб'єктів професійної діяльності і спостерігають за навчально-виховним процесом під час окремих відвідувань шкільних занять; *відкрите*, коли за діяльністю студентів спостерігають викладачі під час практичних занять, методисти, вчителі в період проведення різних видів практик; *приховане*, коли за майбутніми педагогами ведеться опосередковане спостереження. Відповідно й самі студенти користуються різними видами спостережень за діяльністю учнів у період практики. При цьому їм рекомендується визначити мету, виділити суттєві ознаки об'єкта спостереження, скласти його якісний і кількісний опис, вести протокол.

Водночас важливе значення надається спостереженню студентів за професійною діяльністю вчителів різного рівня виховної майстерності. При цьому їхня увага звертається на: вміння учителя орієнтуватися у навчально-виховній ситуації; особливості рефлексії; створення творчого самопочуття, володіння професійно-педагогічною увагою, емпатійними засобами; вміння встановлювати доцільні стосунки з учнями, враховувати у своїй діяльності індивідуальні особливості кожного, визначати впливові чинники підвищення рівня успішності й вихованості школярів; розвиток мовленнєвої культури вчителя та засоби комунікативного забезпечення уроку, виховного заходу.

Серед методів пізнання другої групи охарактеризуємо *метод професійно значущих асоціацій*. Це метод спрямований на встановлення зв'язків між різними людьми, явищами, процесами, що має відношення до педагогічної професії. У літературі виділяють *асоціативні зв'язки*, які виникають стосовно того, що існує: в одному часі й просторі – *конкретні зв'язки*: – в одному просторі, але в різному часі – *топозв'язки*; в одному часі, але в різному просторі – *хронозв'язки*. Так, асоціації, що виникають у студентів стосовно присутніх товаришів по групі, можна вважати конкретними: стосовно вчителів – випускників інститут – у топозв'язками; стосовно студентів інших навчальних закладів, які навчаються в один і той же час, – хронозв'язками.

Метод професійно значущих асоціацій для студентів може бути засвоєний через реалізацію таких вправ:

записати асоціації, що виникають на слова: *школа, клас, посібник, випереджувальний я розвиток дитини*;

протягом однієї хвилини дати не менше п'яти асоціацій на кожне із слів: *учитель, учень, діагностика*;

перелічити всі можливі способи застосування дидактичних методів: *бесіда, розповідь, проблемна ситуація*;

придумати кілька назв уривка статті, взятої з журналу, підпис до фотографії професійного середовища;

придумати якнайбільше речень із вказаними професійно значущими словами: *навчання, середовище, освіта*.

Метод аналогів об'єктів професійного середовища – це метод пізнання, який готує майбутнього педагога до творчої праці, що ґрунтується на знаходженні об'єктів (аналогів), котрі мають суттєву (за формою, структурою, функціями) схожість із пізнаваними об'єктами цього середовища. Вміння знаходити аналоги значно розширює сферу знання студента, стимулює і розвиває його інтуїцію, уявлення та інші якості, важливі для продуктивного професійного мислення.

Навчання студентів даному методу можна здійснювати за допомогою вправ, у яких потрібно знайти всі види аналогів для соціально-виховної роботи з учнями різного віку, а також різноманітних прийомів, які мають професійно-педагогічну спрямованість.

Методи професійного проектування. Велику увагу прогнозуванню та проектуванню надавав А. Макаренко, котрий вважав, що педагогіка повинна розробляти проблему мети виховання та методи наближення до цієї мети.

Проект, план як мета та завдання, що висувуються в ньому, стимулює, мобілізує, організує особистість у її професійному русі. За допомогою проектування майбутній учитель може уявити своє близьке, середнє і віддалене професійне майбутнє, передбачити шляхи його досягнення. Прогнозування, планування власної діяльності – процес особистісний, який не витримує тиску, формального ставлення і не може здійснюватися без бажання та інтересу.

Стратегія навчання методам проектування спирається на передачу викладачем студенту вмінь добирати професійні цілі, співвідносити їх з особистими потребами і можливостями, розподіляти професійні завдання залежно від їх труднощів; передбачати дії операцій, необхідних для досягнення поставленої мети.

Метод перспективних ліній як один з методів проектування ґрунтується на уявленні вихованця про свої близькі, середні й віддалені перспективи. Перші пов'язані з поточною навчально-виховною діяльністю. До них можуть бути віднесені: прагнення добре вчитися, займатися у проблемних групах, семінарах, гуртках та науково-дослідницькою роботою, засвоєння конкретних педагогічних умінь та навичок. Середні перспективи формуються як прагнення до більш значущих подій, наприклад, участь у педагогічній олімпіаді, конкурсі педагогічної майстерності, підготовці до різних видів педагогічної практики. Віддалені перспективи пов'язують майбутніх учителів з отриманням спеціальності, оволодінням основами професійно-педагогічної майстерності, розвитком комплексу педагогічних знань та вмінь.

Метод ступеневого проектування передбачає вирішення на кожному практичному занятті педагогічних завдань різного рівня труднощів. При цьому студенти повинні навчитися розв'язувати:

- *тестові завдання*, орієнтовані на репродуктивне відтворення навчальної інформації;
- *завдання частково-пошукового рівня*, що передбачають застосування навчальних знань у типових ситуаціях;
- *евристичні завдання*, спрямовані на використання навчальної інформації у нестандартних умовах.

Метод професійної комунікації. Для вчителя вміння знаходити спільну мову, встановлювати доцільні стосунки з дітьми є професійною необхідністю. За рівнем комунікабельності пізнається зрілий професіонал педагога.

Шляхом саморозвитку, на основі оволодіння методами комунікації майбутні педагоги можуть здобути загальний дар спілкування, який виражається:

- у почутті впевненості в собі, комфортному самопочутті за будь-яких обставин із різними категоріями учнівської молоді;

- у здатності приваблювати інших людей;
- у почутті власної гідності;
- в умінні виконувати ролі, що відповідають змісту задач, що розв'язуються;
- в умінні поводити себе природно, щиро;
- у почутті міри;
- в умінні говорити з кожним на його мові.

Метод «золотої середини» – метод довірливої комунікації, що ґрунтується на пошуку й утриманні образу розуміння іншої людини. Образ розуміння (золота середина) складається із знання, довіри, співчуття, співдії, що виявляється стосовно інших партнерів по спілкуванню.

Як показує досвід, конфлікт у спілкуванні студентів з учнями в період педпрактики може виникнути у разі випадання будь-якої складової образу розуміння: відсутність знання, недовіри або «сліпої» довіри, байдужості.

Знання психології учнівської молоді формується на основі вмінь студента бачити вихованця, слухати його, правильно ставити питання, виявляти ширший інтерес до його проблем, довіри до нього, підходити до дітей з оптимістичною гіпотезою; співчувати на основі вміння ставати на місце іншої людини, відчувати чужий біль, не відвертатися від труднощів виховання; радіти успіхам своїх вихованців; своєчасно приходити їм на допомогу; підтримувати справедливую точку зору, мати активну життєву позицію. Як підтверджують спостереження, найбільш простим і ефективним способом, за допомогою якого можна отримати знання про вихованця, є вміння правильно слухати його (майже 30% студентів уміють це робити спокійно й уважно).

Метод рольової гармонізації – це метод комунікації, що здійснюється на основі гармонійної ролі партнера по спілкуванню. Гармонійними називають ролі, які доповнюють одна одну в навчальній, ігровій, трудовій, суспільній діяльності.

Майбутні педагоги повинні враховувати, що учні виконують різноманітні гармонійні ролі, наприклад, батька і дитини – в грі, вчителя й учня – в учінні, керівника і підлеглого – в праці, організатора і виконавця – в суспільній діяльності. Загальновідомо, що кожна з цих ролей вимагає від вихованця дотримання певного статусу стосовно партнера, визначення його соціальної позиції, наявності рольових якостей. Студенти повинні враховувати, що коли учні-партнери виконують одну й ту саму роль (повчають один одного, командує, критикують), виникає конфлікт. Найбільш частіше спостерігаються конфлікти при виконанні таких ролей, як дитина-дитина, вчитель-учитель, керівник-керівник. Причому, коли партнери по спілкуванню прагнуть зайняти протилежні соціальні позиції (навчальну проти ігрової, суспільну проти трудової), ми стаємо очевидцями конфлікту «гашення ролей».

Знання метода рольової гармонізації озброює майбутніх педагогів засобом активного подолання конфліктів в учнівському середовищі. Замість розриву комунікації студентам пропонуються такі шляхи її збереження: зміна своєї соціальної позиції, врахування змінного статусу учнів. При цьому кожна зміна повинна сприяти досягненню такту в стосунках, підвищенню задоволеності від спілкування, не приниження особистості, а сприяння її розвитку. Право на виконання ролі більш високого соціального статусу повинно бути підкріплене відповідним життєвим (професійним) досвідом, рівнем кваліфікації, віком, заслуженими конкретними результатами (успіхами) виховної діяльності.

Уявлення майбутніх педагогів про рольову гармонізацію формується на практичних заняттях, у процесі організації різних видів педпрактики за допомогою аналітичного розбору їх реальної поведінки та поведінки учнів у різних педагогічних ситуаціях.

Метод змінювальної тактики – це метод ділової комунікації, який враховує індивідуальні комунікативні особливості співбесідника.

Для того, щоб бути тактовним у діловому, професійному спілкуванні, педагогу необхідно:

- постійно пам'ятати про рушійні мотиви співбесідника, його очікування, переваги, яких він добивається у бесіді, його бажання самостверджуватися, почуття справедливості;

- за будь-якої можливості використовувати особистий контакт;
- прагнути чітко і ясно викладати навчально-виховну інформацію;
- дати ґрунтовне пояснення своєї позиції, якщо з нею не згоден співбесідник; ніколи не ставитися зверхньо до інших;
- не вести моралізаторські бесіди.

У всіх випадках педагогу слід мати на увазі, що методи комунікації не є простою технікою досягнення легкого успіху в професійному спілкуванні. Тільки за цією умовою ці методи будуть служити моральним цілям, допоможуть учням досягати розуміння і гармонії у стосунках з дітьми.

Методи професійної самоорганізації. Професійна самоорганізація – активний, свідомий процес, що спонукається метою і мотивами самоуправління, який передбачає наявність: об'єкта самоорганізації – професійної виховної діяльності; її мети – досягнення професійної умілості; засобів здійснення самоорганізації – певного рівня сформованості інтелектуально-практичних дій і операцій.

Студенти високого рівня самоорганізації володіють комплексом особистісно-професійних властивостей:

- складними, тісними, неформальними зв'язками з професійним середовищем;
- достатньо розвинутим практичним педагогічним мисленням (інтелектом);
- цілеспрямованістю практичних дій;
- здатністю до розумово-вольових дій, спрямованих на подолання труднощів, що стоять на шляху досягнення головної мети;
- здатністю працювати самостійно, враховуючи особливості професійного моменту, педагогічної ситуації;
- творчо підходити до розв'язання педагогічних задач.

Методи самоорганізації є водночас і засобом професійно-педагогічного самоствердження майбутнього вчителя, виявом його самостійності та вироблення індивідуального стилю виховної діяльності.

Метод поглиблення професійно-педагогічних зв'язків – метод професійної самоорганізації, спрямований на утворення, ускладнення, закріплення зв'язків з об'єктами професійно-педагогічного середовища.

Цей метод потребує від майбутнього педагога великого уміння володіти собою, великих розумово-вольових зусиль, цілеспрямованості.

До основних професійних зв'язків відносимо зв'язки із засобами комунікації, професійною інформацією, що засвоюється в період вивчення педагогічних дисциплін, з професійними цілями, які спрямовують професійну педагогічну діяльність на досягнення суспільне значущого результату.

Методи професійного самоконтролю. Для майбутнього педагога володіння засобами самоконтролю – професійна необхідність, оскільки він завжди виступає для вихованців взірцем поведінки.

Професійний самоконтроль передбачає процедуру виміру, в якій суб'єктом останнього виступає педагог-професіонал, а об'єктом – результати його професійної діяльності (сформована особистість), сам вимір – спеціальні шкали самоконтролю.

Самоконтроль професійних відносин – метод, за допомогою якого студенти мають можливість оцінити: своє ставлення до професії педагога, до педагогічних дисциплін та практики, до навчальної групи, своїх товаришів.

Самоконтроль професійних знань – метод, за допомогою якого студент може визначити реальні знання навчальних предметів, чинників, що впливають на успішність оволодіння майбутньою професією.

Самоконтроль психічного стану – метод, який дає студентам змогу оцінити той психічний стан, котрий впливає на успішність їхнього професійного розвитку. До показників психічного стану можна віднести тривожність, неспокій, знервованість або, навпаки, байдужість, пасивність.

Методи професійної саморегуляції. Засвоєння таких методів дає можливість майбутньому педагогу не тільки розвинути необхідну професійну чутливість, а й навчитися максимальній концентрації уваги, волі, мислення на об'єктах професійного середовища.

Професійна саморегуляція спрямована на формування найважливіших умінь майбутнього фахівця, що спрямовані на досягнення необхідних проміжних або кінцевих результатів педагогічної діяльності: оптимальних професійних відносин, адекватної самооцінки професійних можливостей, професійно важливих якостей, професійної зрілості та ін. При цьому регулюючим засобом може виступати слово, почуття професійного часу, самооцінка професійних можливостей.

Проаналізовані методи формування виховних умінь майбутніх педагогів сприяють їхньому ефективному професійному становленню в умовах євроінтеграційних процесів, дають можливість краще орієнтуватися у різноманітних педагогічних ситуаціях, навчають приймати оптимальні самостійні рішення у майбутній професійній діяльності.

В процессе подготовки будущего педагога к работе с ученической молодежью важную роль играет профессиональная умелость, которая реализуется через систему умений с помощью методов профессионально-педагогической подготовки будущего учителя: познание педагогической профессии, аналогов объектов профессиональной среды, профессионального проектирования, перспективных линий, профессиональной коммуникации, метод «золотой середины», ролевой гармонизации, меняющейся тактики, профессиональной самоорганизации, углубления профессионально-педагогических связей, профессионального самоконтроля, профессиональной саморегуляции.

In the process of future teacher's preparation to the work with student the important role belongs to the professional skillfulness which is realized through the system of skills with the help of future teacher's professionally-pedagogic preparation methods: pedagogic profession cognition, analogs of professional surrounding objects, professional projecting, perspective lines, professional communication, the method of «golden middle», role harmonization, changing tactic, professional self-organization, deepening the professionally-pedagogic connections, professional self-control, professional self-regulation.

В.Т. Лозовецька
м. Київ, Україна

ПРОФЕСІЙНІ ЦІННОСТІ СУЧАСНОГО ФАХІВЦЯ ТУРИЗМУ

Ринок праці ставить щораз більші вимоги до професійної підготовки фахівців сфери послуг і туризму. Сучасні працедавці потребують компетентних працівників, здатних до прийняття професійних рішень, розв'язання типових і нетипових завдань, спрямованих на задоволення потреб та вимог споживачів послуг. Причому, найбільш суттєвими є вимоги щодо здатності фахівця досягати конкретних цілей, ефективного здійснення професійних дій в реальних умовах праці.

Це в свою чергу передбачає:

- самостійність у розв'язанні типових і нетипових проблем та завдань;
- особистісну відповідальність за результати роботи;
- прогностичне застосовування знань та умінь;
- постійне професійне самоудосконалення, тощо.

На нашу думку, особливого значення набуває підготовка фахівця до праці в умовах ринкового середовища, що пов'язана із аналізом соціально-економічних змін на ринку туристичних послуг, вимог і потреб споживача, в контексті адекватного сприйняття сучасних ринкових реалій, усвідомлення цілей та мотивів професійної діяльності.

Для фахівця сфери послуг і туризму в умовах динамічного розвитку сучасних технологій, гострої конкуренції на ринку праці це перш за все, набуття додаткових знань і умінь, гнучка зміна професійного поля діяльності, мобільність у здійсненні професійних дій.

Істотними у цьому є опанування іноземними мовами, сучасними інформаційними технологіями.

Вміле використання спеціальних інформаційних програм, Інтернету, електронної пошти сприяє розширенню інформаційного простору, ефективній професійній співпраці, налагодженню ділових контактів.

Отже, сучасному фахівцю сфери туризму мають бути властиві принаймні такі відмінні характеристики як:

- ефективність праці (забезпечення конкурентної спроможності продукту праці);
- оперативне реагування на вимоги та потреби сучасного ринку сфери послуг і туризму;
- інноваційність у виконанні професійних дій;
- особистий внесок у досягнення загальних цілей підприємства або фірми;
- мобільність та гнучкість в опануванні додатковими знаннями та вміннями;
- здатність до аналізу та прогнозування результатів професійної діяльності, тощо.

У професійному навчанні майбутнього фахівця сфери послуг і туризму проблема забезпечення потрібного рівня професійної підготовки залишається однією з найважливіших у його адаптації на сучасному ринку праці. Професійне навчання на таких засадах вимагає нових підходів у визначенні освітніх цілей і мотивів в організації та проектуванні психолого-педагогічних умов навчального процесу щодо формування сучасної особистості, здатної до пошуку типових і нетипових розв'язань складних завдань діяльності.

Ми спробували проаналізувати реальний стан готовності майбутніх фахівців сфери послуг і туризму до виконання професійних дій в нових умовах праці.

На запитання «Як оцінюєш рівень набутих знань у майбутній роботі за професією?». Тільки 10% опитаних відповіли, що володіють конкретними функціональними знаннями, 28% - загальними професійними знаннями, а 62% - вказали, що володіють тільки фрагментарними професійними знаннями.

На запитання «Як ти оцінюєш свою готовність до розв'язання реальних професійних завдань на конкретному місці праці?» 9% відповіли, що здатні до самостійної професійної діяльності, 35% - мають пересторогу, а 56% - взагалі не готові до самостійної професійної праці.

Проведені дослідження свідчать про необхідність формування сучасних професійних цінностей, обґрунтування відповідних форм відтворення в навчальному процесі реальних умов праці, висвітлення особливостей функціональної діяльності майбутнього фахівця в контексті забезпечення потрібної якості продукту праці.

Сектор туризму потужна і перспективна галузь економіки. На сучасному ринку туристичних послуг забезпечення потрібної якості послуг є головною проблемою галузі.

Сьогодні фахівець туризму, який безпосередньо надає ті чи інші послуги, має чітко усвідомлювати ринкові реалії щодо відповідальності за результати праці, особистісну, професійну компетентність щодо забезпечення конкурентоздатності продукту праці, подальшого розвитку фірми, підприємства.

Завдання сучасної туристичної індустрії пов'язані із :

- розв'язанням індивідуальних потреб і уподобань споживачів послуг на засадах застосування сучасних технологій надання послуг;
- генеруванням у споживача почуття винятковості.

Такі професійні завдання, що пов'язані із високим рівнем вимог споживача, динамічним розвитком сучасних технологій надання послуг, гострою конкуренцією на ринку туристичного продукту, вимагають від фахівця постійного професійного зростання, опанування додатковими професійними цінностями, гнучкої зміни професійного поля діяльності з метою забезпечення конкурентоспроможності продукту праці.

Ми вважаємо, що основними цілями професійного навчання сучасного фахівця сфери послуг і туризму є формування відповідних професійних цінностей щодо забезпечення його конкурентної здатності на ринку праці на засадах:

- інтеграції навчання з виробництвом за умови співпраці з сучасними працедавцями;

- гнучкості і мобільності професійної підготовки;
- моделювання на всіх етапах навчання функціональної професійної діяльності з системним самостійним розв’язанням професійних ситуацій і проблем, тощо.

Все більшого значення на ринку туристичних послуг набувають особистісні риси фахівця. Складові його емоційної інтелігентності розглядається як найважливіші професійні цінності.

Р. Кеттелл, один із найвидатніших американських психологів, писав, що інтелігенція є абстрактним і конкретним мисленням, вербальним умінням і здатністю маніпулювання пізнавальними процесами. Особистість, яка володіє емоціональною інтелігентністю завжди може знайти розв’язання будь-якої складної ситуації. Щодо виду професійної діяльності, то це завжди вдалий вибір професії.

На нашу думку, у професійній діяльності фахівця сфери послуг і туризму емоційна інтелігентність це:

- здатність до розпізнання власних і чужих відчуттів і настроїв;
- забезпечення особистісної емоційної рівноваги;
- усвідомлене сприйняття проблем і потреб споживача послуг;
- уміння аналізувати і прогнозувати емоційні настрої споживача послуг за умови цілісного сприйняття його потреб та проблем;
- володіння комунікативними уміннями, здатність до ефективної співпраці у професійному колективі.

Можна стверджувати, що уміння послуговуватися емоційною інтелігентністю сприяє професійному успіху, розвитку творчого потенціалу і креативності у професійному зростанні майбутнього фахівця.

Аналізуючи вищезазначене можна дійти висновку, що формування сучасних професійних цінностей майбутнього фахівця сфери послуг і туризму у процесі його підготовки має здійснюватися за умови:

- формування здатності до розпізнавання власних і чужих відчуттів і настроїв;
- забезпечення особистісної емоційної рівноваги;
- усвідомлене сприйняття проблем і потреб споживача послуг;
- уміння аналізувати і прогнозувати емоційні настрої споживача послуг за умови цілісного сприйняття його потреб та проблем;
- володіння комунікативними уміннями щодо ефективної співпраці з колегами, партнерами та споживачами послуг.

Ми вважаємо, що формування сучасних професійних цінностей особистості залишається однією з найважливіших проблем у дослідженні чинників ефективності професійної підготовки майбутнього фахівця сфери послуг і туризму, його професійної компетентності в умовах ринкового середовища.

Компетентність розглядається як найважливіша професійна цінність фахівця, що включає відповідні знання, уміння навички, досвід роботи, соціально-комунікативні й індивідуальні здібності особистості щодо забезпечення самостійного здійснення професійної діяльності.

Вчені розглядають такі види компетентності: *професійну, соціально-комунікативну та компетентність самоуправління.*

На нашу думку, *професійна компетентність фахівця туризму* може характеризуватися наступними елементами діяльності:

- аналіз результатів праці і технологічних процесів;
- аналіз професійних ситуацій і проблем;
- аналіз технічної документації завдань діяльності;
- організація праці;
- дотримання технічних та технологічних вимог діяльності;
- координація видів професійної діяльності;
- створення професійно-значущої інформації стосовно об’єкта діяльності;

- прогнозування типових і нетипових виробничих ситуацій;
- забезпечення безпечних умов праці;
- оволодіння додатковими кваліфікаціями і професіями;
- забезпечення високого рівня культури праці;
- дотримання правил експлуатації галузевого устаткування;
- відсутність браку продукції, претензій з боку споживачів послуг;
- своєчасне усунення технічних і технологічних порушень;
- дотримання рекомендацій, норм і вимог щодо фізіологічних, економічних, екологічних і ергономічних чинників діяльності.

Комунікативна компетентність включає:

- здатність до співробітництва у професійному колективі;
- здатність встановлювати горизонтальні і вертикальні контакти;
- уміння ефективно співпрацювати з членами виробничого колективу у забезпеченні конкурентоспроможності продукції;
- психологічна сумісність як здатність адаптуватися до різних темпераментів і характерів членів колективу;
- взаємоповага колег до праці;
- здатність до розуміння та сприйняття інших національних культур, толерантність;
- здатність розв'язувати конфліктні ситуації.

Компетентність самоуправління поєднує такі індивідуальні здібності як:

- уміння розмірковувати й ефективно розв'язувати професійні ситуації і проблеми;
- творчий підхід до організації та надання послуг;
- виявлення ініціативи у виконанні виробничих завдань;
- усвідомлене розуміння особистісної відповідальності за результати праці;
- здатність до управління виробничим колективом;
- прийняття прогностичних рішень у розв'язанні практичних ситуацій і проблем.

Вважають, що критерієм професійної компетентності особистості є суспільне значення результатів праці фахівця, його авторитет в конкретній галузі діяльності [1, с.383; 2, с.149].

Слід зазначити, що важливою професійною цінністю фахівця на сучасному ринку праці є його здатність до самостійного прийняття професійних рішень, прогностичного бачення позитивних і негативних результатів професійної діяльності, розробки конкретних пропозицій, програм і проектів.

Все це зумовлює потребу формування відповідних професійних цінностей фахівця щодо аналізу соціально-економічних змін на ринку послуг і туризму. Важливим є здатність до адекватного сприйняття вимог і потреб споживача послуг, оволодіння ринковими важелями виробництва, набуття сучасних ринкових цінностей, усвідомленого сприйняття цілей та мотивів сучасної професійної діяльності, перш за все, забезпечення конкурентоспроможності продукту діяльності на ринку туристичних послуг.

Конкурентоспроможність фахівців – це показник якості професійної підготовки, можливості реалізації професійних і особистісних якостей працівника в реальних умовах праці.

На нашу думку, конкурентоспроможність можна розглядати як інтегральну професійну цінність фахівця, яка свідчить про здатність особистості здійснювати професійну діяльність в умовах ринкових відносин, отримувати при цьому прибуток, достатній для науково-технічного вдосконалення виробництва, забезпечення відповідних умов надання послуг, особистісного та професійного саморозвитку.

Вчені розглядають конкурентоспроможність працівника як якісний показник відповідності рівня його професійної підготовки вимогам ринку праці щодо здійснення певного виду діяльності, забезпечення потрібного рівня якості наданих послуг.

Засадовими показниками конкурентоспроможності працівника є: чіткість цілей і ціннісних орієнтацій, працьовитість, творче ставлення до професійної діяльності, здатність до ризику, незалежність, здатність бути лідером, здатність до неперервного саморозвитку і професійного зростання, прагнення до високої якості кінцевого продукту праці, стійкість до стресу.

Професійно-значущі якості для конкурентоспроможності особистості:

- мислення: способи здійснення мисленнєвих операцій і уміння ними користуватися в різних типових і нетипових ситуаціях.
- емоційно-вольові виявлення: емоції, відчуття, воля щодо здійснення певного виду діяльності.
- способи діяльності і поведінки: уміння, навички, прийоми, стиль поведінки в житті, оптимальні для реалізації особистісних і сучасних соціально-економічних цілей.
- цінності і ціннісні орієнтації, прийнятні, домінуючі у певній галузі діяльності.
- знання: факти, закономірності, закони, що забезпечують оптимальне розв'язання професійних завдань.
- досвід розв'язання професійних проблем – вітчизняний, зарубіжний.

Особистісні якості:

- психологічні: емпатія (здатність до співпереживання), емоційність (в межах норми професійного колективу), аутентичність, відкритість (по відношенню до інших, нових підходів до організації праці), терпимість, розвинута інтуїція, стійкість до стресу, розвинуте сприйняття.
- мисленнєві: аналітичність, рефлексивність, швидкість реакції, креативність, спостережливість, критичність мислення, цілісність мислення.
- поведінкові: комунікабельність, ініціативність, здатність до імпровізації, здатність до релаксації, здатність до підприємництва, готовність до ризику, управлінських дій, особистісної відповідальності за результати праці [1, с.465; 2, с.153].

Аналізуючи вищевказане, можна стверджувати, що конкурентоспроможний працівник – це компетентний фахівець, здатний до самостійного прийняття професійних рішень, готовий до творчого розв'язання типових і нетипових професійних завдань, спрямованих на задоволення потреб і уподобань споживачів послуг, ефективний розвиток фірми, підприємства. Професійна підготовка на таких засадах забезпечує конкурентоспроможність фахівця на сучасному ринку праці.

На нашу думку, у формуванні сучасних професійних цінностей фахівця сфери послуг доцільним є застосування компетентісно-діяльнісного підходу, що передбачає побудову відповідної цілісної системи професійних знань і умінь стосовно забезпечення конкурентоспроможності того чи іншого туристичного продукту, або тієї чи іншої послуги.

Це, передбачає перш за все:

- моделювання у навчальному процесі функціональної професійної діяльності фахівця в контексті цілісного сприйняття виробничих процесів усіх забезпечуючи інфраструктур;
- самостійне розв'язання індивідуальних професійних завдань з подальшою розробкою пропозицій, програм та проєктів щодо забезпечення конкурентоспроможності конкретних видів туристичного продукту. Формування професійних цінностей сучасного фахівця сфери послуг і туризму, відповідного професійного мислення на засадах застосування компетентісного підходу має бути спрямоване на:
 - адаптацію особистості до сучасних соціально-економічних умов праці;
 - формування комунікативності особистості, її здатності до відкритого спілкування, налагодження міжособистісних стосунків;
 - формування функціональних професійних знань і умінь;
 - оволодіння у професійній діяльності сучасними технологіями особистісного впливу на якість послуг і туристичного продукту.

Отже, аналізуючи вищевказане, можна стверджувати, що професійна підготовка фахівців сфери послуг і туризму в умовах ринкового середовища із формуванням сучасних професійних цінностей особистості на основі застосування компетентісного підходу, обґрунтування відповідних освітніх цілей і мотивів має передбачати оновлення змісту, форм та методів професійно-зорієнтованого навчання, координацію навчально-виховної діяльності, що спрямована на забезпечення конкурентоспроможності фахівця на сучасному ринку праці.

Професійна підготовка майбутніх фахівців сфери послуг і туризму, спрямована на формування ринкових реалій щодо організації та здійснення професійної діяльності забезпечує:

- формування професійних знань і умінь щодо прогностичного бачення результатів праці у створенні конкурентоспроможного туристичного продукту;
- розвиток основних психологічних характеристик емоційної інтелігентності фахівця;
- адекватне розуміння вимог та потреб сучасного споживача сфери послуг і туризму;
- формування умінь щодо розв’язання типових і нетипових професійних проблем пов’язаних з визначенням стратегії поведінки стосовно задоволення індивідуальних вимог та уподобань споживача;
- особистісний внесок у досягнення загальних цілей підприємства або фірми;
- мобільність в опануванні додатковими знаннями та вміннями щодо надання додаткових послуг;
- варіативність, гнучкість, готовність до постійного професійного саморозвитку і самовдосконалення.

Формування відповідних професійних цінностей, вимагає визначення нових форм навчально-пізнавальної діяльності, обґрунтування мотиваційних чинників, організації та проектування відповідних психолого-педагогічних умов навчального процесу, формування фахівця з сучасним типом професійного мислення, спрямованого на ефективне розв’язання типових і нетипових завдань діяльності.

Вибір форм та методів професійного навчання майбутнього фахівця сфери послуг і туризму, спрямованого на формування сучасних професійних цінностей потребує:

- діагностики та аналізу сучасного ринку сфери послуг і туризму;
- моніторингу ринку праці;
- оновлення змісту, форм та методів навчання з урахуванням складових професійної компетентності формуванням нових освітніх цілей і мотивів;
- проектування психолого-педагогічних умов, сприятливих для формування сучасного професійного мислення, розвитку емоційної інтелігентності майбутнього фахівця;
- володіння інтерактивними проектними технологіями професійного навчання.

Причому професійна підготовка фахівця сфери послуг і туризму на таких засадах, має передбачати системний аналіз соціально-економічних потреб та вимог суспільства, урахування особливостей сучасної професійної праці, системну організацію професійно-зорієнтованої проектної діяльності майбутнього фахівця із розв’язанням реальних професійних завдань і проблем.

Ми вважаємо, що організаційно-методичні засади професійної підготовки майбутнього фахівця сфери послуг і туризму мають ґрунтуватися на цілісному сприйнятті процесу формування продукту праці в контексті ефективної діяльності забезпечуючих інфраструктур, за умови тісної професійної співпраці з галузевими фірмами та підприємствами.

Такими чином, аналізуючи вищезазначене можна дійти висновку, що сучасні соціально-економічні вимоги до фахівця сфери послуг і туризму формують нові цілі і мотиви щодо формування його професійних цінностей, зумовлюючи перебудову структурних елементів підготовки на засадах застосування компетентісного підходу за умови формування відповідного професійного мислення фахівця, з дотриманням принципів системності і свідомості.

Література:

1. Энциклопедия профессионального образования: В 3-х т. / Под ред. С.Я. Батишева. – М., АПО. – 1999. – 440 с., ил.Т.2. – М – П 1999. С.383, С.465.
2. Професійна освіта: Словник: Навч. посіб. / Уклад. С.У. Гончаренко та ін.; За ред. Н.Г. Ничкало. – К.:Вища шк., 2000. – 380 с. С.149, С.153.

КРЕАТИВНИЙ ПІДХІД ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ПОЗААУДИТОРНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ У СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНО-МЕТОДИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ

У педагогіці вищої школи утвердилась думка, що майбутній фахівець формується не лише в навчальному процесі ВНЗ – на лекційних, практичних заняттях, у ході стажерської практики, а й у системі самостійної роботи. Одним з ефективних шляхів професійно-методичної підготовки майбутніх учителів є *позааудиторна робота*, що має стати засобом формування їхньої готовності до творчого виконання своїх професійних обов'язків. Недарма ще 1918 р., виступаючи з лекціями в Київському університеті, С. Русова наголошувала, що навіть найкращий навчальний заклад без позааудиторної освіти не принесе вагомих результатів [2].

Проблему позааудиторної роботи студентів педагогічних вишів досліджували А. Бодак, Л. Веретенникова, В. Горбенко, Г. Горелова, М. Кобзев, Л. Кондрашова, Т. Сарафанова, Т. Степура та ін. Певні аспекти професійно-методичної підготовки майбутніх учителів-словесників вивчали Є. Пасічник, Б. Степанишин, Г. Токмань, О. Семенов, Т. Симоненко та ін. Проте динамічні зміни в українському суспільстві й освіті потребують спеціального дослідження проблеми в умовах розширення педагогічних парадигм і входження України в європейський освітній простір. Це зумовлює **мету нашої статті**, що передбачає з'ясування специфіки проведення позааудиторної роботи студентів-філологів у системі креативно центрованої професійно-методичної підготовки майбутніх учителів української мови і літератури.

Позааудиторна робота – це особлива цілеспрямована форма організації студентського життя, що здійснюється у вільний від навчання час з метою розширення й поглиблення знань, умінь та навичок, розвитку самостійності, індивідуальних здібностей студентів, а також задоволення їхніх інтересів і забезпечення активного й змістовного відпочинку. Вона має чіткі відмінності від навчального процесу, її не слід розглядати як просте доповнення до навчальної роботи ВНЗ, а як важливу складову довготривалого й багатоаспектного процесу формування особистості майбутнього вчителя. Позааудиторна робота охоплює освіту і виховання студентів, вона спрямована на забезпечення потреб індивіда у творчій самостійній діяльності за інтересами, стимулюванні його самовдосконалення й задоволення потреб у професійному самовизначенні. Позааудиторна робота як один із складників системи освіти України й засіб формування фахівця визначається такими специфічними рисами функціонування: *диференційованість, динамічність, гнучкість, варіативність, мобільність і доступність*.

Позааудиторна робота – це нефіксований у часі процес, що не має меж завершення й послідовно переходить з однієї стадії в іншу – від створення умов креативного середовища, сприятливого для творчої діяльності студентів, до забезпечення їхнього співробітництва з іншими суб'єктами. Вона більшою мірою, ніж навчальна, сприяє реалізації креативних здібностей особистості, її нахилів, інтересів, формуванню соціально-громадської активності.

Оскільки, за спостереженнями психологів Б. Ананьєва, О. Леонтьєва, С. Рубінштейна, всебічний розвиток людини відбувається лише за умови її залучення до різноманітних видів діяльності, **одним із завдань позааудиторної роботи у ВНЗ** є *підтримка активності студентів у тих видах діяльності, до яких вони були залучені в навчальному процесі, – навчальній, науково-дослідній, педагогічно-професійній, а також включення в нові види діяльності – шефську (кураторство над студентами чи групами молодших курсів або окремими класами загальноосвітніх шкіл, гуртками, студіями); культурно-масову (участь у художній самодіяльності, організація літературних вечорів, культпоходів до кіно, театрів, відвідання виставок, літературних та мистецьких екскурсій і т.і.).*

Ще однією специфічною рисою позааудиторної діяльності є *зміна ракурсу оцінки особистості студента*. Якщо в навчальній діяльності викладач «дивиться на нього з кафедри», тобто оцінює, як студент слухає лекцію, відповідає, виконує завдання на практично-лабораторних заняттях, то в умовах позааудиторного спілкування він може повніше відкрити особистість молодого людини, зрозуміти всю її складність і багатовимірність, розрізнити багатозначність вчинків і дій, сприйняти складну палітру почуттів та емоцій.

Позааудиторна робота з методики викладання української літератури є органічним складником загальної системи позааудиторної роботи студентів ВНЗ. Її **мета** – створення умов для творчого, інтелектуального, професійного й духовного зростання майбутніх словесників у вільний від навчання час; підготовка до життя в динамічно змінюваному світі; посилення спрямованості на педагогічну професію; закріплення ЗУН-ів учителя літератури; упровадження якісно нових форм і методів організації позааудиторної діяльності.

В основі креативно центрованої моделі організації цієї ланки професійно-методичної підготовки у ВНЗ *загальна концепція професіоналізації позааудиторної роботи студентів*, розроблена Л.Кондрашовою, відповідно якій позааудиторна робота стимулює формування індивідуальності майбутнього педагога за умов професіоналізації всіх виховних впливів на нього, надаючи процесу здобуття професії особистісного забарвлення [1]. Складники позааудиторної роботи студентів-філологів, зорієнтованої на розвиток їхньої професійно-креативних якостей, висвітлено на рис.1.

Основними напрямками організації позааудиторної роботи майбутніх учителів української мови і літератури можна вважати врахування специфіки майбутньої спеціальності, широке використання різноманітних форм позааудиторної роботи, удосконалення професійно-педагогічних умінь та навичок студентів-філологів, забезпечення їхньої активної громадянсько-педагогічної позиції з урахуванням індивідуально-творчих інтересів.

Позааудиторна робота студентів-філологів, що має креативну спрямованість, будується з дотриманням таких **принципів**:

- *гуманізації* (творча самореалізація особистості, формування гуманної, демократичної, доброзичливої, активної, готової до інновацій людини);
- *співробітництва* (співпраця студентів з викладачами, однокурсниками, учителями, бібліотекарями, учнями й т.і.; уміння створити атмосферу доброзичливості, колективізму, партнерства й самостійності);
- *добровільності* (студент самостійно й добровільно вирішує питання своєї участі в позааудиторній роботі в тій чи іншій її формі чи про вихід з неї);
- *доцільності* (залучення до певних видів творчої діяльності відбувається з урахуванням індивідуальних інтересів, нахилів та здібностей особистості);
- *інтересу* (зацікавленість змістом чи формою позааудиторного заходу);
- *бінарної практичної спрямованості* (з одного боку, забезпечення умов для практичного застосування професійних умінь і навичок, набутих на аудиторних заняттях; а з другого, залучення до педагогічно центрованих видів позааудиторної роботи, що сприяють формуванню готовності до професійно-творчої діяльності).

Зміст цих принципів передбачає підсилення в учасників позааудиторної роботи інтересу до майбутньої професії, саморозвиток професійно значущих креативних якостей при дотриманні таких **психолого-педагогічних умов**: поєднання самостійності й ініціативи студентів, співтворчості з викладачами; широкого використання методів педагогічного стимулювання активних учасників; естетичної виразності та емоційності; зацікавлення та новизни змісту, форм і методів роботи.

Аналіз стану позааудиторної роботи з курсу методики літератури в педагогічних ВНЗ України засвідчує, що в її організації існує низка *недоліків*: не завжди здійснюється чітке планування системи роботи; її ефективність часто залежить від ініціативи самих студентів; недостатньо враховується їхня самостійність та активність; зазвичай домінують форми

розважального характеру з одноманітним змістом; дії університетських кафедр не узгоджені; участь тих самих студентів при пасивності більшості й т.і.

Формами позааудиторної роботи, що поглиблюють ЗУН-и студентів з методики літератури й розвивають їхні професійно-креативні якості, можуть бути *читацькі конференції, присвячені художнім творам про школу; перегляд й обговорення кіно-, теле- й відеоматеріалів про вчителів-новаторів, творчі зустрічі з кращими словесниками України, а також проведені ними майстер-класи.*

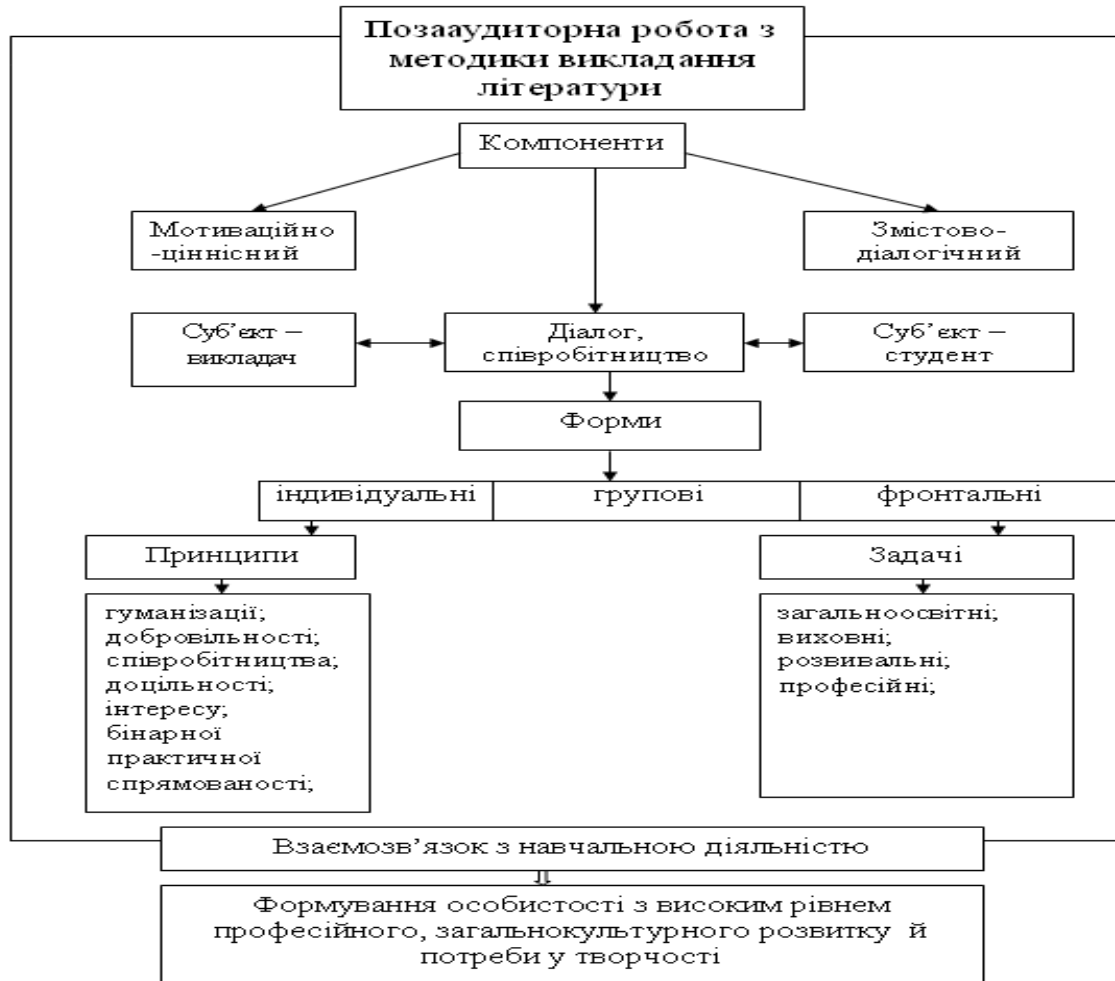


Рис. 1. Модель позааудиторної роботи з методики викладання літератури, зорієнтованої на розвиток креативності студентів-філологів

Читання й обговорення художніх творів, у яких відображена праця вчителів, сприятиме увиразненню професійно-педагогічного ідеалу студентської молоді, посиленню їхньої професійно-творчої мотивації. На думку В. Трояновського, «це не головні, проте важливі джерела, що живлять творчість; їх сутність і значення інколи не усвідомлюються з ризиком значної втрати через це нерозуміння й недооцінення. Твори мистецтва, художньої літератури, присвячені вихованню й таємницям педагогічної творчості, – ось на що хочеться звернути увагу вчителя» [3, с.32]. Майбутній словесник може взяти чимало цінного з творів, де зображено відданих своїй справі педагогів («Педагогічна поема» А. Макаренка, «Перший учитель» Ч. Айтматова, «Обеліск» В. Бикова, «Учителю – з любов'ю» Р. Брейтуейта, «Берег любові» О. Гончара, «Шкільний хліб» Є. Гуцала, «Дума про вчителя» І. Драча, «Малиновий дзвін» Ю. Збанацького, «Спогади про шкільний урок» Ф. Іскандера, «Республіка Шкід» Л. Пантелєєва, «Уроки французької» В. Распутіна, «Ніч після випуску» В. Тендрякова тощо).

Ще одним засобом формування педагогічного ідеалу майбутніх учителів мови і літератури може стати *перегляд кіно-, теле- та документальних фільмів про школу*. Цілком погоджуємося з твердженням В. Шадрікова, що вони відповідають на чимало

питань, «і якщо не видають готових рецептів, то не біда. Ціннішим є показ зразків й адрес справжнього творчого ставлення до справи, пробудження думки, настроювання на подолання інерції та застою... Якщо ми зуміємо переконати студента, що його професія жива щоденною творчістю й потребою духовного зростання, то доля освіти в надійних руках» [4, с.11]. Цікавий матеріал для обговорення можуть дати документальні стрічки про досвід позааудиторної роботи Полтавського педагогічного університету, Павлівської школи, де народився талант В. Сухомлинського; «Час учнівства», «Найдовший екзамен» (про словесника Є. Ільїна), а також художні фільми «Доживемо до понеділка», «Ключ без права передачі», «Вам і не снилось», «Розіграш», «Щоденник директора школи», «Завдання на завтра», «Переклад з англійської», «Ваші права» й т.і. На жаль, кінематографісти останніх десятиліть не подарували глядачам яскравих картин про сучасну школу, однак ретроспективний погляд у недавнє минуле дозволить, на нашу думку, виразніше осмислити сьогоденні проблеми освітян.

При аналізі й обговоренні побаченого варто розглянути образи вчителів в історичній синхронії, прослідкувавши зміни в професійному портреті сучасного вчителя в порівнянні з його колегами минулих років, наприклад, персонажами творів Б. Грінченка «Непокірний», «Дзвоник», «Украла», «Екзамен», І. Франка «Учитель», «Отець-гуморист», «Красне писання», «Оловець», А. Чехова «Людина у футлярі» й т.і. Свої міркування студенти можуть висловити й підсумувати у формі *засідання круглого столу «Учитель-словесник третього тисячоліття»*.

Як засвідчує практика, генетично близькими для філологів є *літературно-художні форми узагальнення свого педагогічного ідеалу у власних віршах, картинах, оповіданнях, новелах і гуморесках*, що можуть бути оприлюднені в періодичній університетській пресі, стіннінках й альманахах.

Майстер-клас – форма передачі знань та вмінь, поширена в професійній діяльності акторів, співаків, танцівників, режисерів, коли митець ділиться з менш досвідченими колегами секретами своєї творчості. Педагогічна модифікація цієї позааудиторної форми роботи у ВНЗ передбачає зустріч студентів з учителями-словесниками, котрі розкриють перед ними власні творчі знахідки й напрацювання, демонструючи технології окремих методів та прийомів навчальної взаємодії; дадуть відповідь на запитання аудиторії про авторські інновації. Проведення такого заходу передбачає копітку попередню підготовку студентів, методиста й самого вчителя-новатора. Розкриємо зміст *етапів організації майстер-класу*:

1. Майбутні педагоги під керівництвом викладача методики знайомляться з досвідом роботи шкільного вчителя через безпосереднє відвідання його уроків або опрацювання матеріалів фахової періодики.

2. У ході колективного обговорення визначається проблема, що зацікавлює студентів й у вирішенні якої словесник виявляє новаторський підхід. *Наприклад, «Використання інтерактивних технологій на уроках української літератури», «Методика проведення уроків позакласного читання в середній ланці», «Організація дослідницької роботи старшокласників при вивченні великих епічних творів», «Методика проведення уроків тематичного оцінювання знань»* тощо. Студенти формулюють запитання, на які хотіли б почути відповідь учителя.

3. Словесник спільно з викладачем методики визначають тему майстер-класу; складають план його проведення, узгоджують основні питання, що стануть предметом обговорення, підбирають необхідні ілюстрації у формі матеріалів передового досвіду, учнівських робіт, відеозаписів фрагментів уроків, а також навчальних ситуацій, що будуть змодельовані педагогом в університетській лабораторії.

4. Проведення майстер-класу з подальшим обговоренням його результатів і накресленням завдань для самостійної роботи студентів.

Позитивом майстер-класу є можливість відкритого спілкування, безпосередньої передачі знань, умінь та навичок від досвідченого педагога до завтрашніх учителів, наочне усвідомлення ними набутих чужого досвіду, передача творчих імпульсів, натхнення й захопленості педагогічною працею.

Важливе місце в позааудиторній роботі з методики літератури належить *естетичному вихованню*, оскільки, по-перше, професія вчителя-словесника тісно пов'язана з мистецтвом слова, а по-друге, література відіграє особливу роль у формуванні особистості. Загальноновизнано, що естетично нерозвинена, нечула людина не може побачити й донести до інших красу поетичного образу, що детермінує необхідність розвитку естетичних смаків філологів.

Традиційно у ВНЗ України естетична підготовка здійснюється через залучення студентів до *гуртків художньої самодіяльності, зустрічей з письменниками, композиторами, малярами; відвідання мистецьких виставок, концертів, театральних вистав* тощо. Мистецтво розвиває душу людини, окрилює її, формує творчі здібності, наснажує на власну творчість. Особливу значущість у професійній підготовці майбутніх учителів мови і літератури мають *перегляди й обговорення спектаклів та кінофільмів за художніми творами*. Ця позааудиторна форма стає не лише засобом розширення мистецьких горизонтів сучасної молоді, а й удосконалення їхньої літературної освіти, оскільки надає можливість порівняти літературне першоджерело з його інтерпретацією, з'ясувавши, як утілюється тут задум письменника.

Хоча питання доцільності екранізації літературних творів чи їх сучасного прочитання через театральні постановки є полемічним з огляду на сумнівні експерименти деяких режисерів, та все ж вважаємо ефективним для естетичного виховання особистості студента-філолога використання *прийому порівняння творів різних видів мистецтва – літератури й кіно, театру, музики, балету, живопису*. Таким чином реципієнт мистецького явища може зіставити різні засоби творення образу, а також осмислити особливості втілення авторської позиції в першотворі та його «перекладах» мовою інших мистецтв.

Чимало нового може відкритись естетично чулій особистості в літературних творах при перегляді та обговоренні їх екранізацій на засіданнях *творчої студії «Класики українського письменства в кіно- і театральних постановках»*. Сучасній молоді корисно ознайомитись з перлинами національної та світової культури, а саме «Землею» О. Довженка, «Тінями забутих предків» С. Параджанова, «Наталкою Полтавкою» І. Кавалерідзе, «Сном» В. Денисенка, «Лісовою піснею» Ю. Іллєнка, «Украденим щастям» Ю. Ткаченка, «Камінним хрестом» та «Подарунком на іменини» Л. Осики та ін. І сьогодні популярністю глядачів користуються фільми, зняті за літературними творами митців ХХ ст., – «Історія пані Івги» (за мотивами оповідання В. Підмогильного, режисер М. Іванов), «Я той, хто є» (за новелою М. Хвильового «Я (Романтика)», режисер О. Володін), трилогія за творами М. Хвильового «Танго смерті», «Геть сором!», «Вальдшнепи» (режисер О. Муратов), «Голод-33» (за романом В. Барки «Жовтий князь», режисер О. Ярчук), «Тигролови» Р. Синька, «Мина Мазало» С. Проскурні тощо.

З афіш театрів України не сходять вистави за п'єсами драматургів минулого й сучасного, що можна використати в такій ефективній формі позааудиторної роботи майбутніх словесників, як *«Театральна вітальня»*. На її засіданнях відбуваються зустрічі з акторами та режисерами, обговорюються театральні постановки. Наприклад, у Вінницькому академічному драматичному театрі ім. М. Садовського впродовж кількох сезонів з успіхом іде спектакль «Гроші», поставлений режисером В. Шалигою за відомою комедією І. Карпенка-Карого «Сто тисяч». На творчій зустрічі трупі зі студентами-філологами звучало чимало запитань щодо зміни назви драматичного твору, оригінального режисерського трактування класичного матеріалу, сучасних паралелей. Театральним митцям було цікаво познайомитись з матеріалами *тематичної стіннівки*, підготованої студентами *«Чи є «Гроші» Валерія Шалиги «Ста тисячами» Івана Карпенка-Карого?»*

На засіданнях «Театральної вітальні», що активно діє в інституті філології й журналістики Вінницького державного педагогічного університету ім. М. Коцюбинського, широко обговорювались й інші спектаклі сadowців – «Маруся Чурай» за романом Л. Костенко (режисер Т. Славінська), «Мазепа» за тетралогією Б. Лепкого (режисер В. Селезньов), «Кохання в стилі бароко» за п'єсою Я. Стельмаха (режисер В. Селезньов) і т.і.

Останнім часом чимало суперечок викликають постановки української класики, здійснені на сцені Національного академічного театру ім. І. Франка, – «За двома зайцями»

М. Старицького, «Наталка Полтавка» І. Котляревського. Учасники «Театральної вітальні» після перегляду цих спектаклів організовували **заочні зустрічі** з виконавцями головних ролей, акторами А. Гнатюком та О. Скрипкою, від імені яких виступали підготовані студенти, послуговуючись матеріалами їхніх інтерв'ю і статей про роботу над сценічними образами, відгуками театральних критиків. **Рольова гра «Розмова з артистами»** доповнювалась виготовленням власних ескізів афіш, програмок і декорацій до спектаклів, порадами «бутафорів» і «костюмерів» щодо підбору театрального реквізиту й костюмів, написанням рецензій на спектакль, створенням рекламних роликів, що запрошували глядачів на його перегляд і т.і.

Цікавими формами позааудиторної роботи майбутніх словесників є **«Літературні КВК»**, **змагальні ігри, організовані за моделлю телевізійних передач «Що? Де? Коли?»**, **«Брейн-ринг»**, **«Щасливий випадок»**, **«Слабка ланка»** тощо. Їх мета – стимулювати інтерес студентів до професійних знань, активізувати пізнавальну діяльність, збуджуючи бажання позмагатись, перевірити власні сили. Ці колективні дидактичні ігри мають значний виховний та розвивальний потенціал, оскільки формують навички кооперативних дій, уболівання за спільну працю, відповідальність за свою ланку роботи, а також сприяють зміцненню дружби та взаєморозуміння між їх учасниками.

Отже, можна зробити висновок, що креативно центрована позааудиторна робота, організована у форматі професійно-методичної підготовки студентів-філологів, має значний вплив на підсилення їхнього творчого потенціалу, формування мотиваційної спрямованості на педагогічну професію, розширення кола літературознавчих, лінгвістичних і методичних знань та загальнокультурного тезаурусу майбутніх учителів української мови і літератури.

Література:

1. Кондрашова Л.В. Теоретические основы воспитания нравственно-психологической готовности студентов пединститутам к профессиональной деятельности: Дис....д-ра пед. наук: 13.00.01 / АПН СССР НИИ общ. педагогики. - М., 1989. - 363 с.
2. Русова С. Вибрані педагогічні твори: У 2 кн. / За ред. Є.Коваленко; Упор., прим. Є. Коваленко, І.Пінчук. - К.: Либідь, 1997. - Кн. 2. - 320 с.
3. Трояновский В.А. Учитель в художественной литературе: Учебн. пособие. – Красноярск: Изд-во Красноярского ун-та, 1984. – 178 с.
4. Шадриков В.Д. Открытый урок // Сов. экран. – 1986. – № 21. – С.11-12.

Г.П. Васянович
м. Львів, Україна

ПІДГОТОВКА РОБІТНИЧИХ КАДРІВ: РЕАЛІЇ Й СУПЕРЕЧНОСТІ

Українська держава і нація у небезпеці. У небезпеці з багатьох причин: одна із них – *загрозливий стан розвитку системи професійно-технічної освіти*.

На недавній нараді представників управлінь освіти і науки обласних державних адміністрацій, на якій ішлося про пріоритетні напрями професійно-технічної підготовки в поточному році, міністр освіти і науки України Іван Олександрович Вакарчук подякував профтехосвітянам за те, що вони зберегли цю систему.

Проте за останні роки в ній нагромадилося надзвичайно багато проблем, які потребують ґрунтовного дослідження і розв'язання. Зокрема, над їх дослідженням працюють науковці Львівського науково-практичного центру, які виконують цільову комплексну тему: «Науково-методичне забезпечення якісної підготовки кваліфікованих робітників в умовах регіоналізації професійно-технічної освіти».

Структуру дослідження становлять відповідно такі складові (підтеми):

– «Теоретичні та методичні засади професійної адаптації учнів професійно-технічних закладів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін» (керівник – Васянович Григорій Петрович – доктор педагогічних наук, професор, завідувач відділу гуманітарної освіти);

– «Теорія і методика професійно спрямованого вивчення природничо-математичних дисциплін у професійно-технічних навчальних закладах в умовах регіону» (керівник – Робак Володимир Євгенович – кандидат біологічних наук, старший науковий співробітник, завідувач відділу природничо-математичних дисциплін);

– «Теоретичні та методичні основи підвищення якості професійно-практичної підготовки учнів професійно-технічних навчальних закладів» (керівник – Козловська Ірина Михайлівна – доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник);

– «Управління якісною підготовкою фахівців у професійно-технічних навчальних закладах на основі маркетингу ринку праці та освітнього моніторингу в умовах регіоналізації» (керівник – Копельчак Михайло Павлович – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач відділу управління в системі професійно-технічної освіти).

Тему виконують 28 науковців, серед яких – 5 докторів і 17 – кандидатів наук. Звичайно, для ґрунтовного дослідження обраної проблеми (один рік) – це дуже мало. І все-таки, науковцями з'ясовано низку суперечностей, розв'язання яких, на нашу думку, здатне призвести до позитивних наслідків. Назвемо лише деякі із них.

Перше: суперечність між об'єктивними вимогами суспільства щодо забезпечення якісної підготовки кваліфікованих робітників й суб'єктивним усвідомленням цих вимог представниками владних структур. Об'єктивно, якість підготовки кваліфікованих робітників безпосередньо впливає на створення валового суспільного продукту і конкурентоспроможності держави, на якість життя кожної людини. Водночас в Україні частка робітників високої кваліфікації становить менше 10%, тоді, як, наприклад, у США – 43%, у ФРН – 56%. Середньостатистичний робітник у нашій державі проходить перепідготовку і підвищення кваліфікації в середньому один раз у 13-15 років, а в розвинутих країнах – 3-5 років. Отже, нині в Україні ні кількісні, ні якісні параметри розвитку професійно-технічної освіти не відповідають потребам реальної економіки і ринку праці, тобто рівень і якість ПТО значно відстає від вимог, що їх висуває постіндустріальне й інформаційне суспільство [2, с. 129]. Суб'єктивно, на жаль, далеко не кожний можновладець усвідомлює це, що призводить до значних прогалин у законодавстві, ставлення до професійно-технічної освіти, як до чогось другорядного, що не заслуговує на увагу. Одним із провідних аспектів розв'язання цієї суперечності вбачаємо на шляху вироблення загальнодержавної політики у галузі професійно-технічної освіти.

Друге: Суперечність між підготовкою виробничого персоналу і кількісно-якісним задоволенням потреб роботодавців.

За даними Державної служби зайнятості у професійно-технічних навчальних закладах готують у 3,5 рази менше кадрів з розрахунку на 10 тисяч населення, ніж у вищих навчальних закладах. А ринок праці на 80% зацікавлений у робітничих професіях і менш як на 20 відсотків – у фахівцях з дипломами вищих навчальних закладів I-II та III-IV рівнів акредитації [4, с.3]. Особливо показовим це стає на тлі підготовки України до 2012 року. Вже нині ми шукаємо робітничі кадри за кордоном, які потребують заробітної платні, соціальних послуг значно більших порівняно з вітчизняними робітниками – професіоналами. Натомість, кваліфіковані робітники України працюють на Європу за неадекватною заробітною платнею. Значна їх кількість працює не за фахом, що тягне за собою проблему приниження, втрату людської гідності нашими співвітчизниками.

Розв'язання цієї суперечності, на наш погляд, є можливим на засадах науково-обґрунтованого прогнозу ринку праці і його реалізації, а також реального забезпечення мотивації молоді щодо вступу у ПТНЗ, її адаптації як до процесу навчання, так і до процесу виробництва.

Третє: суперечність між змістом, засобами та формами й методами навчання. За сучасних умов оновлення, як змісту, так і форм, методів навчання у ПТНЗ є однією із нагальних проблем. Проте, з одного боку, навчальні плани й програми залишаються застарілими й позбавлені інтеграційності. З іншого – форми й методи навчання все ще

тяжіють до традиційних, а не інноваційних. Значна кількість учителів не здатна користуватися сучасними мультимедійними засобами, ігнорує використання у навчальному процесі новітніх педагогічних технологій. Підготовка кваліфікованого робітника потребує посилення практичної компоненти, це означає, що державний підхід мав би сприяти забезпеченню сучасним обладнанням, навчальною технікою ПТНЗ. Натомість, понад 80% обладнання і навчальної техніки професійних ліцеїв та училищ морально й фізично застаріли, або повністю вийшли з ладу. З іншого боку, регіональний підхід у розвитку ПТО зумовлює активну зацікавленість у її розвитку на місцях, збереження набутків минулого.

Розв'язання цієї суперечності вбачаємо на шляху якісної, неперервної перепідготовки учителів, залучення їх до розробки навчальних планів і програм, як і кращих вчених відповідної галузі. Це буде сприяти реальному поєднанню теорії з практикою, забезпеченню якісної підготовки робітника.

Четверте: суперечність між складовими спеціальної й гуманітарної підготовки. Нині помітною стала нова хвиля технократизму, який у всі часи був виявом антикультури. Ця соціальна філософія бере початки в позитивістських уявленнях про науку і техніку, постулює її саморозвиток як процес, незалежний від волі людей, який цілковито визначає характер суспільного розвитку, соціальним результатом якого є влада «володарів спеціального знання». Згідно сучасних наукових підходів мова йде не лише про підготовку кваліфікованого робітника, але й цілісну, високодуховну, культурну особистість. Саме предмети соціально-гуманітарного циклу, на наш погляд, мають бути активно задіяні з метою формування в особистості гуманістичного світогляду, її професійної й соціальної орієнтації. Отже, гуманітарну освіту слід розглядати як важливу складову професійної освіти, нашої духовної культури [1].

Проте є вчені, які негативно ставляться до гуманітаризації й гуманізації освіти. Зокрема Л. Липова, П. Замаскіна, В. Малишев пишуть: «Проголошена в недавньому минулому стратегія гуманітаризації освіти відбувалася за рахунок вилучення предметів природничого циклу і механічного заміщення їх гуманітарними предметами. Сподівання від цієї стратегії були розраховані на зростання духовності молоді, а натомість духовність не зросла, але зросло природниче невігластво» [3, с. 4]. І далі: «Бездумна гуманітаризація освіти привела до посилення протиріччя між рівнем суспільної свідомості й рівнем розвитку техногенної цивілізації, і, як результат, – до виховання покоління з середньовічними уявленнями про навколишній світ...» [3, с. 4]. Важко погодитися з такою думкою. По-перше, гуманізація й гуманітаризація освіти є лише однією з умов духовного зростання особистості й суспільства. По-друге, на наш погляд саме недостатність дії принципу гуманізації й гуманітаризації, а не її «бездумність» призвела до техногенної кризи. Втрата гуманності (людяності) стала реальною загрозою існування цивілізації взагалі. То-третє, невже гуманітаризація справді заважає розвитку демократичних суспільств, які надають такої пильної уваги зростанню ролі гуманітарних дисциплін? Наприклад, у Франції в усіх університетах обсяг гуманітарних дисциплін становить майже 40%, США – 25-30%, в інших розвинутих країнах світу не менше. В Україні – 18%, і то разом з фізкультурою, яку в інших країнах не відносять до гуманітарних дисциплін. Якщо її відкинути, і рахувати не згідно з кредитами, а згідно з аудиторними годинами, то отримаємо близько 10%, а можливо й менше.

Розв'язання цієї суперечності можливе на основі діалектичного синтезу спеціальних і гуманітарних дисциплін.

П'яте: суперечність між теоретичною обґрунтованістю питань розвитку професійно-технічної освіти і їх експерта-ментальною перевіркою. Очевидно, що розв'язання цієї суперечності слід шукати на шляху створення нових експериментальних майданчиків, як на регіональному, так і загальнодержавному рівні. Значного підсилення вимагає організація наукового супроводу експерименту, залучення до його проведення учителів системи ПТО, працівників виробництва.

Врешті, ще хотілось би зупинитися на такій суперечності, як суперечність між небажанням, амотивацією учіння учнів і небажанням, амотивацією навчати, що

спостерігається серед значної кількості учителів ПТНЗ. Останнє безпосередньо пов'язане із низьким соціальним статусом учителя.

Ми зупинилися лише на деяких суперечностях розвитку професійно-технічної освіти. Їх є значно більша кількість. Проте навіть якщо не будуть розв'язані бодай ті, що викладені нами, то згідно із нашими дослідженнями, дослідженнями інших науковців це призведе до того, що у 2015 році потреби економіки у висококваліфікованій робочій силі в більшості регіонів України будуть задовольнятися лише на 30-37% відсотків. Отже, це не надумана, а реальна загроза життєдіяльності держави, нації і кожної особистості.

Література:

1.Вакарчук І.О. Я не буду Робеспє'ром. Моя «зброя» – переконання і контроль // Дзеркало тижня. – № 4. від 02.02.2008 р.

2.Камінецький Я.Г. Управління якісною підготовкою кваліфікованих робітничих кадрів в умовах регіоналізації професійно-технічної освіти // Педагогічні і психологічні науки в Україні. Збірник наукових праць до 15-річчя АПН України у 5 томах. / Том 5. Неперервна професійна освіта: Теорія і практика. – К.: Педагогічна думка, 2007. – С. 127–137.

3.Липова Л., Замаскіна П., Малишев В. Профільне навчання: Теорія і практика // Рідна школа. – 2008. – № 1–2. – С. 3–6.

4.Самойлик К.С. Професійно-технічна освіта України: виклики сьогодення // Освіта України. – 2007. – №17–18. – С. 3–7.

В статье проанализировано реальное состояние подготовки рабочих кадров в современной Украине. На основе проведенного исследования выявлено ряд противоречий, разрешение которых поможет получить позитивные результаты в этой сфере.

Real state of professional training of workers in present-day Ukraine has been analysed in the article. On the basis of the given investigation a number of contradictions has been revealed, the solving of which can lead to positive consequences in this sphere.

И.Я. Каплунович
г. Великий Новгород, Россия

КРИТЕРИИ И УРОВНИ АДАПТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ В ЗОНЕ БЛИЖАЙШЕГО РАЗВИТИЯ

Проблема соотношения обучения и развития не теряет своей актуальности. При этом ярко прослеживается общая тенденция к возрастанию и интересе к ментальной составляющей обоих процессов. Ее объяснение было дано еще Л. Выготским. Он отмечал: «Человеческий труд по мере роста культуры и техники ... принимает все более и более высокие формы. Закрепощение машиной, роль раба машины, ее придатка, маленького его винтика отходит в историческое прошлое. И параллельно растет власть человека над природой и продуктивность его труда» [2, с.192].

В связи с широким внедрением компьютера в образовательную сферу социальная ситуация реализации учебно-воспитательного процесса еще больше обострила эту проблему. Сегодня уже ни у кого не вызывает сомнения тот факт, что современный человек должен не просто выполнять или реализовывать предъявленные ему извне алгоритмы действий, без проникновения в их суть и смысл, а обязан уметь самостоятельно мыслить. С появлением компьютера проблема владения, сохранения, поиска и даже оперирования информацией существенно упростилась. Актуализировались задачи формирования и развития ментальных способностей. Именно к этому в первую очередь должно готовить обучение на любом уровне, начиная с дошкольных образовательных учреждений и кончая постдипломными.

Педагогика активно включилась в решение этой проблемы, но, к сожалению, очень часто лишь декларативно. Педагогическая литература постоянно призывает «развивать»,

«совершенствовать», «модернизировать» Но как конкретно могут быть реализованы эти намерения? Каковы психолого-педагогические механизмы их обеспечения? Обсуждая эту проблему, Л. Выготский отмечал: «Умножить сумму человеческого счастья и уменьшить сумму страданий человеческих существ, живущих и имеющих, появиться па свет» - такой формулой учитель удовлетвориться не может. Ему требуется точно знать, каким путем это надо сделать, и все воспитание направлять к этой цели. Но эти слова, как и «идеалы активности, чести, долга, любви и повиновения» ... полулицемерные, полуоткровенные ... Ими, конечно, нельзя вооружить учителя. ... учителю совершенно необходимо конкретно и точно знать, в какие каналы он должен отвести природные стремления ребенка, какие колеса каких фабрик заставить их вращать» [2, с.194].

Одной из постоянно декларируемых является и выдвинутая Л. Выготским идея построения обучения в зоне ближайшего развития. Не продуктивность практически ни у кого не вызывает сомнения. Она получила широкое распространение не только на постсоветском пространстве, но и в мире. Проблема же заключается в ее осуществлении, в конкретике ее реализации в условиях реального процесса обучения, описании его психолого-педагогических механизмов. В разработке методики, критериев определения уровней такого обучения мы видели *цель* предпринятого исследования.

Как известно, Л. Выготским было предложено оценивать умственное развитие обучаемых по двум показателям:

I) по тому, как они решают задачи самостоятельно;

II) по тому, как они решают задачи с помощью взрослого.

Первый из них характеризует *уровень актуального развития* (который легко зафиксировать наличием имеющихся у учащихся понятий, умственных действий и общих интеллектуальных способностей). Второй - *зону ближайшего развития*. Она определяется расхождением между уровнем решения задач, доступных учащимся под руководством педагога и уровнем решения задач, доступных им в самостоятельной деятельности.

Однако движение по оси умственного развития не исчерпывается уровнями актуального и ближайшего развития. Понятно, что имеется определенная перспектива ожидаемого будущего в интеллекте обучаемого, которую можно назвать *зоной потенциального развития*. Обучение на этом уровне пока недоступно учащимся. Но через определенный промежуток времени под руководством педагога они овладеют предполагаемыми умственными действиями и общими интеллектуальными способностями (которые окажутся в их зоне ближайшего развития). Затем помощь наставника уже не требуется: эти феномены переместятся на уровень актуального развития обучаемых.

Поскольку обучение должно осуществляться в зоне ближайшего развития и его эффективность определяется именно ее величиной, то для педагогической практики эта зона представляет наибольший интерес. Для построения психологически корректного обучения в этой зоне, с одной стороны, необходимо уметь определять ее границы, с другой - знать ее структуру. Как показывают последние психологические исследования, зона ближайшего развития представляет собою сложное гомогенное образование, включающее в себя несколько страт (слоев, уровней).

Первый – наиболее низкий — А. Асмолов предлагает назвать *зоной вариативного развития*. Под ней понимается тот уровень, который достигают и реализуют учащиеся, взаимодействуя и общаясь лишь со сверстниками, не скованные миром старших (учителей). В этой ситуации сверстник «продвигает» товарища своей непосредственной конкретной подсказкой, которая может быть императивной, в форме прямого указания или дозированной помощи, поэтапной.

Следующий страт (уровень) представляет собой *зона активного обучения* [1], [3]. Она отражает следующий слой зоны ближайшего развития, на котором ведется обучение. При обучении на этом уровне, педагог дает прямые воспринимаемые обучаемыми конкретные подсказки в различных формах. Например, используя определенные методы логической помощи. Они характеризуются тем, что не указывают на конкретные действия, но

актуализируют и активизируют интеллектуальную деятельность обучаемых. Приведем некоторые из них.

1) Побуждение. При использовании этого метода педагог обращается к учащемуся с краткими, нейтральными, общего плана высказываниями, стимулирующими его свободно высказывать свои соображения по проблеме: Да?... Так, это понятно и ... Чуть-чуть подробнее, пожалуйста... А в чем? ... Очень интересно, продолжайте-продолжайте ...

2) Выяснение. Использование этого метода предполагает обращение к обучаемому для конкретизации его позиции, точки зрения: Уточни, пожалуйста... Как это можно выразить поточнее?... Не повторите ли эту мысль?... Опишите (расскажите) это подробнее... Это все, что вы хотели сказать?...

3) Перефразирование - пропозиция, формулировка суждения учащегося в иной форме или с нужным преподавателю акцентом. Обычно она начинается с фраз: Итак, по вашему мнению... Правильно ли я понимаю вас, что вы полагаете ... Другими словами, вы утверждаете, что... Я понял вашу мысль так, что вы рассчитываете ...

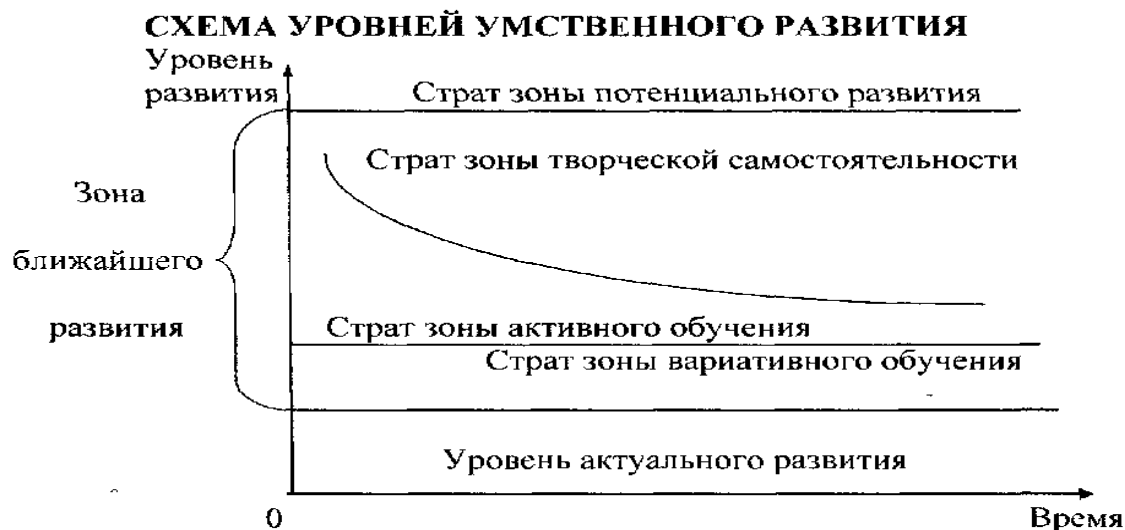
4) Отражение чувств. В этой ситуации педагог резонно, лаконично и как можно точнее вербально фиксирует чувства и эмоциональное состояние учащегося: Я вижу, что у вас это не получается... Что вы не любите это делать (считать, например)... Понимаю вас ... Да, вам это не нравится и что же тогда можно предпринять?... Вы совершенно напрасно расстроились ...

5) Резюмирование - экспозе, краткое изложение, подытоживание основных идей отвечающего: Значит, проблема заключается в ... Получается, что трудность-то совсем в другом... Итак, все упирается в ... [4].

6) Поиск места затруднения - акцентирование внимания учащихся на тех местах рассуждения, решения, доказательства, которые не подчиняются общей закономерности: В каком месте не получается?... Что вам мешает продолжать?... Как снять это затруднение? ... Какие пути нам известны?...

Высший же страт описываемой зоны занимает *зона творческой самостоятельности* [1], [3]. На этом уровне обучаемый при косвенной или имплицитной помощи старшего (преподавателя) способен создавать принципиально новое, неизвестное ему ранее. Этот страт представляет собой процесс самостоятельности и самообучаемости учащегося, базирующийся на обобщении мыслительной деятельности и рефлексии. Порой активность такого уровня осуществляется спорадически и спонтанно, как проявление наличия творческой направленности личности обучаемого, без непосредственного внешнего требования (преподавателя или задачи). Часто она является итогом специально созданной педагогом учебной ситуации.

Соотношение и иерархию описанных зон развития можно проинтерпретировать графически следующим образом.



Возникает естественный вопрос. Опираясь на какие показатели следует дифференцировать указанные зоны и по каким характеристикам можно отслеживать переход обучаемых из одного страта в другой? Вместе с тем, необходимо выделить критерии, по которым можно судить о создании преподавателем социальной ситуации адекватной каждой из зон обучения. Каковы методы его работы в них? Какие меры педагогического воздействия он должен осуществлять, чтобы быть уверенным, что находится именно в этом страте? Какими показателями можно фиксировать уровень педагогической деятельности преподавателя?

Наше исследование показало, что для организации обучения в зоне ближайшего развития на ее наиболее высоких уровнях - в стратах активного обучения и творческой самостоятельности - необходимо использование педагогом технологии адаптивного обучения [5]. Она базируется на следующих принципах.

1. На занятии создается проблемная ситуация.
2. Ее разрешение проводится путем организации квазиисследовательской деятельности обучаемых.
3. Педагог занимает позицию социального организатора¹, а не поводыря или рикши (по терминологии Л. Выготского).
4. Исключаются любые повествовательные высказывания преподавателя. Все они строятся только в вопросительной форме (за исключением случая введения нового термина).
5. Вопросы заранее не планируются.
6. Формулируются они по строгому алгоритму, суть которого состоит в следующем.

В последнем повествовательном предложении обучаемого преподаватель выявляет ключевое слово - слово несущее основную семантическую нагрузку, и к нему формулирует вопрос. В полученном ответе педагог вновь отыскивает ключевое слово и вновь формулирует к нему вопрос, и т.д. Процесс продолжается до тех пор, пока учащийся самостоятельно не придет к решению. В этой ситуации преподаватель оказывается не впереди (поводырем), а позади обучаемого, находится в логике рассуждения ученика и двигается вслед за ним, вслед за его рассуждениями [5], [6].

Исходя из описанной структуры зоны ближайшего развития, ее психолого-педагогического содержания и технологии адаптивного обучения, мы разработали показатели, позволяющие устанавливать критерии уровня обучения в различных стратах. Их остенсивное представление удобно расположить в виде следующей таблицы.

УРОВЕНЬ АКТУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ	ЗОНА ВАРИАТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ	ЗОНА АКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ	ЗОНА ТВОРЧЕСКОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ
1) преподаватель формирует мотивацию на хорошее запоминание и усвоение	1) Преподаватель формирует мотивацию на групповую взаимопомощь в усвоении и осознании содержания	1) преподаватель формирует мотивацию на понимание и осознание учебного материала	1) преподаватель формирует мотивацию на поиск общих (всеобщих) закономерностей и гипотез
2) преподаватель излагает материал повествоательно	2) преподаватель создает проблемные ситуации	2) только проблемное изложение материала	2) организация общения посредством только вопросительных (без повествовательных) предложений

¹ Указанная позиция реализует положение Л. Выготского, согласно которому «Учитель с научной точки зрения - только организатор социальной воспитательной среды, регулятор и контролер ее взаимодействия с каждым учеником» [2, с.192].

3) при возникновении вопросов или затруднений педагог объясняет, решает сам	3) при возникновении вопросов или затруднений преподаватель предлагает обратиться за помощью к товарищу	3) при возникновении вопросов или затруднений педагог исследует восприятие обучаемыми сложившейся ситуации	3) возникшие вопросы или затруднения педагог «снимает» системой последовательных вопросов посредством «ключевого слова»
4) ориентирует учащихся на действия по образцу, отработку навыка	4) ориентирует учащихся на коллективный поиск и взаимопомощь для выработки образца, отработки навыка	4) ориентирует учащихся на поиск эффективного образца действия для отработки навыка	4) ориентирует учащихся на поиск эффективного способа или метода формирования навыка
5) при изложении нового материала излагает учащимся свое мнение, свою логику	5) при изучении нового материала организует самостоятельное (без прямой помощи учителя) групповое решение проблемы	5) при изучении нового материала стимулирует проявление самостоятельности и познавательной активности учащихся	5) при изучении нового материала предлагает учащимся опираться на общие способы и правила умственной деятельности
6) убеждает, доказывает справедливость своего мнения, позиции	6) предлагает группам убедиться в справедливости и найти доказательство истинности позиции, его мнения	6) способствует выдвижению различных гипотез и их верификации	6) предлагает на основе анализа ситуации строить по известным правилам силлогизмы и умозаключения
7) дает прямые подсказки	7) предлагает групповые подсказки общего характера	7) использует методы дозированной помощи: побуждения, выяснения, перефразирования, отражения чувств, резюмирования, поиска места затруднения	7) предлагает косвенные подсказки, направленные на самостоятельное обнаружение школьником места затруднения и путей его преодоления
8) проблематизирует риторическими вопросами типа: подумайте, догадайтесь, какие есть предложения?	8) занимается организацией групповой работы по уточнению понимания учащимися проблемной ситуации	8) следит за сознанием и пониманием каждым сути проблемной ситуации	8) проблематизирует учащихся в аспекте осознания ими адекватности своего понимания содержания проблемной ситуации
9) задает свои заранее запланированные вопросы фронтально и ждет, когда кто-то из учащихся ответит на них	9) задает свои заранее запланированные вопросы фронтально и предлагает в группах найти ответы на них	9) задает заранее запланированные вопросы фронтально и помогает посредством более мелких подсказок ответить на них	9) вопросы формулируются индивидуально и «привязываются» к логике рассуждения конкретного ученика посредством «ключевого слова»
10) дает оценочные суждения ответам обучаемых (правильно, отлично, не так)	10) предлагает учащимся оценить ответы товарищей	10) допускает явное преобладание согласия-несогласия над оценкой суждений и действия учащихся	10) отсутствие оценочных суждений педагога, замена их предложением установить истинность высказывания посредством известных методов проверки

11) ориентирует учащихся на запоминание и усвоение фактов	11) ориентирует групповую работу на деятельность по запоминанию и усвоению фактов	11) ориентирует обучаемых на поиск фактов	11) ориентация учащихся на поиск методов и способов деятельности
12) формирует установку на выявление связей и отношений нового материала с уже изученным	12) формирует установку на организацию групповой работы по поиску возможных продолжений и развитию информационной составляющей учебного материала	12) формирует установку на заинтересованность и построение обучаемыми возможного продолжения информационной составляющей учебного материала	12) установка на заинтересованность и построение предположений учащихся о возможных обобщениях и переносах методов и способов деятельности
13) позиция педагога быть «впереди учащихся» (идет к ним с предметом)	13) позиция педагога - быть «вместе с учащимися» (вместе с ними идет к предмету: вместе открывают, изучают его)	13) позиция преподавателя быть «позади учащихся», поддерживать их поиски и действия	13) позиция педагога - позиция социального организатора познавательной деятельности учащихся
14) создает на занятиях ситуации, при которых обучаемые ждут и действуют только после прямых указаний преподавателя	14) создание на занятиях ситуаций, при которых учащиеся действуют только после согласования плана с группой, товарищами	14) на занятиях создает атмосфера, при которой обучаемые постоянно выдвигают и самостоятельно апробируют конкретные гипотезы и предположения	14) создание на занятиях атмосферы, при которой учащиеся самостоятельно ищут и апробируют общие способы деятельности, характерные для всех подобных ситуаций данного типа (класса)
15) на заключительном этапе занятия педагог предлагает задания, которые учащиеся должны и могут выполнять самостоятельно, без помощи извне	15) на заключительном этапе преподаватель предлагает задания, которые обучаемые могут выполнить только при или после группового обсуждения	15) на заключительном этапе педагог предлагает задания, которые учащиеся не могут выполнить самостоятельно, без помощи преподавателя	15) на заключительном этапе педагог предлагает задания, требующие от обучаемых обязательного обобщения изученного, при необходимости помощи преподавателя
16) педагог требует от каждого учащегося отработки знаний, умений и навыков	16) организует групповое овладение и взаимопомощь при отработке знаний, умений и навыков	16) организует деятельность учащихся по овладению определенными рациональными способами «присвоения» знаний, умений и навыков	16) организует деятельность обучаемых по овладению обобщенными способами «присвоения» знаний, умений и навыков
17) не проводит рефлексивный этап на занятии	17) дает прямые указания на проведение рефлексии в группе	17) организует рефлекссию обучаемых	17) создает ситуации, при которой у учащихся возникает потребность в самостоятельной рефлексии

18) не предъявляет обучаемым требований по поиску обобщений	18) стимулирует обучаемых к поиску самостоятельного обобщения в процессе группового обсуждения	18) предъявляет задания, явно требующие от учащихся самостоятельного обобщения изученного	18) специальная деятельность педагога по формированию у обучаемых спонтанного желания обобщить факт или метод
19) требования поиска обучаемыми общих принципов или закономерностей отсутствуют	19) организует групповой поиск общего принципа или закономерности путем сравнения нескольких фактов, заданий	19) организует индивидуальный поиск обучаемыми общего принципа или закономерности путем сравнения нескольких фактов, или заданий	19) организует индивидуальный поиск учащихся общего принципа или закономерности путем анализа одного факта, одной проблемной ситуации
20) осуществляет контроль усвоения посредством организации контрольных срезов самостоятельного выполнения обучаемыми заданий педагога	20) осуществляет контроль за усвоением посредством организации групповых контрольных срезов, самостоятельного выполнения обучаемыми в процессе групповой работы заданий преподавателя	20) осуществляет контроль за усвоением посредством выяснения виденья учащимися реальных и возможных проблемных моментов, организации выполнения ими заданий при совместном обсуждении с педагогом	20) контроль за усвоением проводит путем создания на занятии атмосферы, позволяющей обнаружить самостоятельное виденье учащимися реальных и возможных проблемных моментов, проецирования ими хода дальнейшего развития изучаемого содержания и учебной ситуации

Пользуясь приведенными в таблице критериями, нетрудно определить в какой зоне и страте осуществляется обучение педагогом и процесс учения обучаемых. Исходя из нее, преподаватель получает возможность выбора различных мер педагогического воздействия и обретает уверенность в том, что он работает именно в данной страте, а не другом.

Литература:

1. Берулава Г.А. Психодиагностика умственного развития учащихся. - Новосибирск: Изд-во НГПИ. 1990.
2. Выготский Л.С. Предисловие к русскому переводу книги Э. Торндайка «Принципы обучения, основанные на психологии» //Собр. соч. в 6-ти т. Т.1.
2. Гильбух Ю.З. Понятие зоны ближайшего развития и его роль в решении актуальных задач педагогической психологии //Вопросы психологии, 1987, №3.
4. Диагностика школьной дезадаптации: Научно-методическое пособие для учителей начальных классов и школьных психологов /Под ред. С.А. Беличевой, И.А. Коробейникова, Г.Ф. Кумариной.- М, 1992.
5. Каплунович И.Я. Адаптивное обучение как технология умственного развития учащихся //Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. /36. наук. пр. - Випуск 9. - Київ-Вінниця: ДОВ Вінниця, 2006.
6. Каплунович И.Я. Измерение и конструирование обучения в зоне ближайшего развития //Педагогика, 2002, № 10.

ИНФОРМАЦИОННАЯ СРЕДА - ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ШКОЛАХ

Постановка проблемы. Одна из доминирующих тенденций XXI века - глобальная информатизация общества, а вместе с ним и образования. Формируется новая информационная среда жизнедеятельности человека, и перед современной школой стоит важная задача — воспитать и подготовить подрастающее поколение, способное активно включиться в качественно новый этап развития современного общества. Информатизация образования — это процесс обеспечения сферы образования методологией и практикой разработки и оптимального использования современных информационных технологий, ориентированных на реализацию психолого-педагогических целей обучения и воспитания.

Анализ последних исследований и публикаций. В Концепции информатизации сферы образования Республики Узбекистан намечены основные направления: информатизация учебного процесса, система дистанционного образования, учебно-методическая база информации, обеспечение безопасности информатизации образования, подготовка, переподготовка и переквалификация учителей в области информационно-коммуникационных технологий, научные исследования в области информатизации образования, эффективность использования информационно-коммуникационных технологий в образовании, международное сотрудничество в области информатизации образования и т.д.

Информационное общество характеризуется процессом активного использования информации в качестве общественного продукта, и в этой связи от каждого члена общества во всех сферах жизнедеятельности требуется инновационная готовность, которая зависит как от технической оснащенности учебных заведений, так и от готовности учащихся к восприятию постоянно возрастающего потока учебной информации. Радует тот факт, что растет число учителей, которые понимают необходимость использования электронных образовательных ресурсов, более того, приняли и оценили компьютерные технологии обучения и готовы применять компьютерные технологии в учебно-воспитательном процессе.

Цель публикации (постановка задачи). С новыми технологиями обучения напрямую связаны такие важнейшие дидактические возможности компьютера, как индивидуализация учебного процесса при сохранении его целостности за счет программируемости и динамической адаптируемости учебных программ. Использованию компьютерного инструмента нужно учиться. Изучить инструмент, применяемый в математике, можно на уроке информатики, на котором, кроме учителя информатики, присутствует учитель математики. При этом интеграция информатики и математических дисциплин в школьном образовании позволяет перейти от локального, изолированного рассмотрения этих предметов к их взаимосвязанному, комплексному изучению. Конкретный результат интегрированного обучения проявляется в повышении уровня знаний и интеллектуальной деятельности учащихся, в их эмоциональном развитии, во включении учащихся в творческую деятельность, а также в росте познавательной самостоятельности школьников. Для реального применения компьютера в изучении математики можно проводить уроки в кабинете информатики. На уроках информатики учащиеся осваивают приемы работы на компьютере, изучают прикладные программы, осуществляют поиск различной информации и многое другое. Эти знания, умения и навыки можно учесть при планировании и использовать при проведении интегрированных уроков. И в этих уроках участвуют два учителя - математики и информатики. Оба занятия можно объединить и проводить в часы, отведенные для изучения одного из предметов (математики или информатики). Эту модель возможно применять и для других школьных дисциплин.

Изложение основного содержания публикации. В условиях динамично развивающихся информационных технологий, когда компьютерная техника используется

практически во всех отраслях человеческой деятельности, актуализируется проблема интеграции информатики с другими школьными предметами и их использования для усиления межпредметных связей, способствующих восприятию целостной картины мира. Безусловно, курс информатики может стать интегрирующим звеном в формировании информационной культуры школьника. Интеграция заключается в постепенном сближении информатики как науки о рациональных способах работы с информацией и базовых учебных дисциплин. Без межпредметной интеграции, формирующей систему знаний о предмете сразу несколькими дисциплинами, невозможно достижение современного качества образования, его соответствия актуальным и перспективным потребностям личности, общества и государства. А интеграция информатики на любом этапе обучения и даже при небольшом объеме положительно скажется на эффективности занятий по всем дисциплинам естественного цикла, на решении проблемы устранения перегрузки учащихся, развитии умений самостоятельно приобретать знания.

В современных условиях информационного общества информационно-технологическая культура учителя становится необходимым компонентом педагогической культуры. А учитель информатики становится не только помощником тех, кто осваивает работу с компьютером, а, прежде всего, носителем инновационных процессов в школе – проводником новой педагогической культуры, методов и организационных форм учебной работы по всем учебным предметам.

Благодаря созданию и развитию образовательной информационной среды, можно значительно повысить эффективность образовательного процесса в школах. Говоря об использовании Интернета, мы говорим о новых образовательных приоритетах, к первейшим из которых относим умение учащихся самостоятельно искать, добывать, анализировать, организовывать, представлять, передавать информацию, планировать и проектировать объекты и процессы и осуществлять свои планы. К примеру, технология использования Интернета при обучении на уроках геометрии преследует следующие образовательные цели:

- научить учащихся коллективным формам исследовательской работы;
- произвести опережающее изучение отдельных разделов геометрии;
- формировать у школьников навыки комплексного мышления;
- учить применению Интернета в собственной образовательной деятельности.

Огромные информационные ресурсы Интернета могут широко использоваться для решения познавательных задач и дополнить модель образования. При этом сам *процесс участия* детей в коллективной исследовательской работе значительно важнее конечного результата их деятельности. Применение Интернета в школе - это эффективное средство образования: простое накопление знаний не имеет большого значения, а вот освоение способов информационно-учебной деятельности в условиях доступности любых информационных ресурсов - наиболее приоритетное направление. Информационно-учебная деятельность - это вид деятельности, основанный на информационном взаимодействии между учащимся (учащимися), учителем и компьютером и направленный на достижение учебных целей. Возможности электронных средств учебного назначения позволяют организовать такие виды информационно-учебной деятельности как:

- регистрация, сбор, накопление, хранение, обработка информации об изучаемых объектах, явлениях, процессах и передача информации;
- интерактивный диалог;
- управление отображением на экране моделей различных объектов, явлений, процессов;
- автоматизированный контроль/самоконтроль результатов учебной деятельности, коррекция по результатам контроля, тренировка, тестирование.

Множество проведенных экспериментов подтверждают успех системы обучения с использованием компьютеров: внимание во время работы с обучающей интерактивной программой удваивается; экономия времени, необходимого для изучения конкретного материала, в среднем составляет 30%, а приобретенные знания сохраняются в памяти

значительно дольше. Известно, что пропускная способность зрительного анализатора превышает способности слухового анализатора, что позволяет зрительной системе доставлять человеку до 90% всей принимаемой им информации. Если материал - звуковой, то учащийся запоминает около 1/4 его объема; если информация представлена визуально – около 1/3; при комбинировании зрительного и слухового воздействия запоминание повышается до половины; если человек вовлекается в активные действия в процессе изучения, то усвоение материала повышается до 75%.

Учащийся, включаясь с учебный процесс с использованием мультимедийных технологий, становится субъектом коммуникативного общения, что является принципиально важным моментом личностно-направленного процесса обучения. Электронный мультимедийный учебник (ЭУ) обладает преимуществами по сравнению с привычным для нас текстовым представлением знаний. Поэтапный процесс расшифровки текста в нашем сознании выглядит следующим образом: буквы – слово – образ – мышление. В звуковой форме информация усваивается легче: слово – образ – мышление. Этот путь значительно короче для видеоинформации: образ – мышление. В ЭУ все формы предъявления учебной информации находятся во взаимосвязи и позволяют ученику пользоваться той, которая в наибольшей степени отвечает его психофизиологическим особенностям. Полиграфический учебник *описывает* окружающий мир в символично-абстрактной форме. Текст не передает трехмерный мир, не может в динамике показать различные процессы, а ЭУ, используя альтернативные каналы представления информации, делает путь к знаниям богаче и естественнее. Электронные издания могут представить этот мир в виде виртуальной реальности, которую можно исследовать самостоятельно.

Печатная книга выполняет только одну функцию – передачу информации. Электронное издание реализует все три основных компонента обучения – информация, практические занятия, аттестация. Если книга – это описание реальности в условных знаках, то электронное издание представляет собственно реальность (виртуальную). Это становится возможным благодаря мощному интерактиву, мультимедиа и моделированию, впервые привнесенным в образование компьютером. Электронные издания, прежде всего, занимают те ниши образовательного пространства, где книга на бумажном носителе не работала.

ЭУ - универсальное обучающее средство, которое может быть с успехом использовано на уроках и вне занятий. При этом он вписывается в рамки традиционного обучения с широким применением всех средств обучения. ЭУ может способствовать активному включению учащегося в учебный процесс, поддерживать интерес, способствовать пониманию и запоминанию учебного материала. Учащиеся слышат и видят материал лекции и одновременно активно участвуют в управлении его подачей (к примеру, возвращаются к непонятным или особо интересным разделам).

Рассмотрим влияние информатики и базирующихся на ней информационных технологий на модернизацию методов освоения фундаментальных знаний. Традиционный курс математики, который ответствен за формирование у учащихся приемов «абстрактного мышления», никогда не был ориентирован на формирование «алгоритмического мышления». Однако, хорошо известно, что формирование алгоритмического мышления оказывает содействие в повышении уровня современной математической подготовки школьников, а «математическая культура» является необходимым условием эффективного обучения информатике. Степень интеграции информатики с другими науками при формировании современного образования весьма ощутима уже на начальном изучении этого предмета в средней школе.

Вхождение информатики в математику и математики в информатику неизбежно проявляется, как только мы начинаем вводить компьютер в процесс приобретения и преподавания знаний. Многие вещи, осмысливаемые с применением традиционных средств обучения, познаются совершенно по-новому, более эффективно с применением экранного представления соответствующей информации. Некоторые действия с учебной информацией, имеющие рутинный характер уже на стадии школьного обучения кажутся нерациональными, по сравнению с использованием экрана (компьютера или интерактивной доски).

Исследование проблемы интеграции информатики с другими дисциплинами школьного курса является важным аспектом развития педагогической теории и практики общеобразовательной школы. Информатика, как учебный предмет, занимается образованием (education) человека, а не натаскиванием (training), причем интегративный потенциал современной информатики превосходит все другие школьные предметы. Школьная информатика выходит на новый уровень своего развития: мы являемся свидетелями того, что сегодня в школах Узбекистана его преподают уже с 5-го класса в качестве самостоятельного учебного предмета, а в ближайшем будущем для обеспечения всеобщей компьютерной грамотности возможно введение учебных модулей уже в начальной школе.

Использование современных информационных технологий в учебном процессе позволяет повысить качество учебного материала и усилить образовательные эффекты от применения инновационных педагогических программ и методик. Применение новых информационных технологий позволяет реализовать дифференцированный подход к учащимся с разным уровнем готовности к обучению. Интерактивные обучающие программы, основанные на гипертекстовой структуре и мультимедиа, дают возможность организовать одновременное обучение школьников, обладающих различными способностями и возможностями.

В Узбекистане начаты систематические разработки электронных учебных средств, которые должны обеспечить соответствующий информационный ресурс для общего и профессионального образования.

Вывод. Информатизация образования как процесс интеллектуализации деятельности обучающего и учащегося, развивающийся на основе реализации возможностей средств новых информационных технологий, поддерживает интеграционные тенденции процесса познания закономерностей предметных областей и окружающей среды (социальной, экологической, информационной и др.), сочетая их с преимуществами индивидуализации и дифференциации обучения, обеспечивая тем самым синергизм педагогического воздействия.

Литература:

1. Закон Республики Узбекистан «Об информатизации» // Народное слово. – 2004. – 11 февраля.
2. Концепция информатизации сферы образования Республики Узбекистан // Учитель Узбекистана. - 2004. - 9 апреля.
3. О межпредметных связях математики и информатики / Соловьева Е.Г. // «Педагогическая информатика», №1, 1997 г.
4. Современные технологии на пути к информационному обществу / Цой М.Н. // Наукові записки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя. Серія: Психолого-педагогічні науки. Збірник наукових праць. – № 2. – Ніжин, 2007. – С.21-23.
5. Электронные средства учебного назначения: проблемы, наработки, перспективы / Цой М.Н. // Збірник наукових праць Військового інституту Київського національного університету імені Тараса Шевченка.- Випуск № 9. – Київ: ВІКНУ, 2007. – С.199-203.
6. Электронный учебник – одно из средств повышения качества образования / Джурасев Р.Х., Тайлаков Н.И., Цой М.Н. // Ахборот-педагогик технологиялар асосида ўқув жараёни такомиллаштиришнинг долзарб муаммолари: Минтақавий илмий-методик конф. материаллари. 24-25 ноябры 2006. – Самарканд, 2006. 178-180 б.

Создание и развитие образовательной информационной среды способствует значительному повышению эффективности образовательного процесса, а использование современных информационных технологий в учебном процессе позволяет повысить качество учебного материала.

Creation and development of the educational information environment promotes substantial increase of efficiency for educational process. And use of modern information technologies in educational process allows to raise quality for educational text.

ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК ПЕДАГОГІЧНИХ І СИНЕРГЕТИЧНИХ ПРИНЦИПІВ У ВИРІШЕННІ ПЕДАГОГІЧНИХ ЗАВДАНЬ

Постановка проблеми. Педагогіка як галузь наукових знань пов'язана з процесом обміну інформацією. Ця потреба виникає в усіх випадках взаємодії з середовищем з метою диференціації її дії на корисні, нейтральні і шкідливі чинники. Такий характер обміну інформацією і накопичення знань виявляється як процес адаптації до навколишнього середовища. Кількість цієї інформації, її якісний зміст і глибина знань визначаються необхідністю спілкування з навчальною групою і виступають продуктом діяльності. Необхідність збереження інформації та прискорення процесу адаптації породжує мотивацію її передавання, що характеризується як процес навчання.

Процес діяльності людини, що розширюється, збільшує обсяг накопичених знань, їх якісну спрямованість і міру потреби. Виникає процес поділу знань на окремі галузі, і залежно від виду діяльності визначається необхідна пайова значущість знань з кожної сфери взаємодії з середовищем. Проте цілісна структура суспільних взаємодій потребує повного збереження необхідних знань для забезпечення взаємозумовлених відносин, що склалися. Поділ знань, що виникає, обумовлений не природою речей, а обмеженою здатністю їх пізнання окремою людиною.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Накопичення знань і їх засвоєння спричиняють до виокремлення спеціального виду діяльності, пов'язаної з цілеспрямованою передачею систематично відтворюваною потребою в них. Це породжує необхідність вивчення самого процесу передавання знань. Практично процес адаптації з середовищем у процесі колективної взаємодії проходить не за допомогою методу спроб і помилок при поділі її на позитивні, нейтральні і шкідливі чинники в процесі індивідуальної адаптації, а завдяки цілеспрямованому формуванню суспільно обумовлених норм знань, які забезпечують збереження відносин, що склалися. Динаміка розвитку відносин визначає потребу і наступність необхідних знань, що відображається в структурі і формуванні норм затребуваних знань [1].

Таким чином, педагогіка як галузь наукових знань, що пов'язана з процесом обміну інформації, поглиблено вивчає процеси взаємодії і їх самоорганізації в процесі зміни складності взаємодіючих сторін. У грецькій мові поняттю «взаємодія» відповідає термін «синергетика» (sinergeio).

На початку 80-х років прагнення виокремити систематизовані знання про процеси самоорганізації в самостійну науку спричинило появу синергетики як науки про самоорганізацію. Таке визначення було висунуто Р. Хакеном в 1980 році і не викликало заперечення в науковому світі [2]. Успіхи у вирішенні багатьох завдань у різних галузях знань дозволили виділити в них загальні закономірності, властиві кожній із них, що дозволило ввести нові поняття і на їх основі сформулювати нову впорядковану систему поглядів – синергетику. Основним завданням нової науки виступає з'ясування законів побудови організації і виникнення впорядкованості. На відміну від кібернетики, тут акцент робиться не на процесах управління й обміну інформацією, а на принципах побудови організації, її виникнення, розвитку і самоускладнення. Фактично самоорганізація розглядалась як центральна проблема кібернетики і біоніки та широко обговорювалася, починаючи з другої половини XX сторіччя. Самоорганізації надавалась особлива увага як механізму, що лежить в основі еволюції біологічних систем і визначає низку важливих закономірностей розвитку економічних і соціальних систем. Це універсальний механізм, який додає системам здатність не розтрачувати свою впорядкованість, що забезпечує виконання функцій системи, а підвищувати її [3].

Виявлення загальних принципів самоорганізації стало можливим у зв'язку з успіхами кібернетики і молекулярної біології. Ці завдання до другої половини XX сторіччя ще належали до компетенції філософії. Поява синергетики як нової науки зберегла глибокий зв'язок з філософськими питаннями. Деякі її уявлення близькі до філософії Стародавнього Сходу, в якій акцент завжди робився на цілісності системи, підкреслюючи необхідність таких дій на природу і людину, які були б узгоджені з їх внутрішніми нормами. Ідеї норми детально розглядалися у філософії Гегеля. У філософії матеріалістичної діалектики сформульовані принципи самоорганізації у формі трьох законів систем, що саморозвиваються. В свою чергу, педагогіка у вивченні природи передавання інформації як форми її збереження в процесі розвитку наукових знань також розробила загальні принципи їх передачі [4].

Таким чином, синергетика як наука про самоорганізацію опосередкувала в собі найбільш загальні принципи розвитку складних систем, які визначають природу збереження стійкого стану системи в процесі її ускладнення. Користуючись узагальненням установлених законів у точних науках про процеси самоорганізації, синергетика переносить їх на складні об'єкти [5].

Зі свого боку, педагогіка, спираючись на психологію, фізіологію вищої нервової діяльності і психобіологію, також встановлює об'єктивний механізм сприйняття, передачі інформації і побудови оптимальних алгоритмів індивідуального навчання [6].

Незважаючи на наявність у синергетиці відносно точних описів деяких фізичних і хімічних процесів, що самоорганізуються, їх використання в біологічних і соціальних процесах не набуло великого поширення. Частково це пояснюється складністю об'єкта дослідження і неможливістю застосування точних математичних описів до толерантних об'єктів. Проте синергетика і педагогіка з позицій своїх методів підходять до вирішення загального завдання, пов'язаного з розумінням процесу самоорганізації складних систем.

Розвиток знань і їх опосередкування систематично змінюють умови їх передачі і засвоєння. Цей процес спостерігається як в перетворенні форм організації самої освіти, так і її змісту. Такі зміни є природним виявом самоорганізації освітнього процесу. Чинником, що управляє, в даному випадку виступає затребування необхідних знань. Освіта як складова частина соціокультурної спадщини підкоряється загальним законам самоорганізації соціальних процесів. Питання про оптимізацію й організацію системи освіти не може розв'язуватися методом спроб і помилок, а «нав'язування» системі необхідної поведінки може дестабілізувати її стійкий стан. Щодо складних систем, до числа яких належить освіта, необхідно спиратися на знання її внутрішніх властивостей і встановлених законів її розвитку. Тому знання накопиченню досвіду дії законів самоорганізації у формуванні впорядкованості в даному випадку є визначальним [8].

У даний час, як у педагогіці, так і в синергетиці, необхідні поняття, підходи, узагальнення, які відображають найважливіші загальні риси досліджуваних нелінійних явищ, що допомагають побудувати їх адекватні математичні моделі. Спільність підходів педагогіки і синергетики визначається предметом їх аналізу. Вивчаються складні системи, що самоорганізуються, причому в обох науках акцент робиться на внутрішніх властивостях як джерелі самоорганізації. Спостерігається нове відношення до проблеми цілого і приватного. В гуманітарних науках, а вже потім і в точних, зрозуміли необхідність цілісного, системного аналізу даних об'єктів [9].

У даному випадку маємо справу зі складними, життєво важливими об'єктами (успадкокування необхідних знань), що визначає необхідність надзвичайно обережних дій. Успіх тут можливий тільки тоді, коли відомі внутрішні властивості системи. Це диктує стратегію дій, що визначаються і мають бути відповідними законам природи, розумної відповідності природному ритму і умовам, що постійно змінюються.

Використання математики у відображенні цих процесів має бути тією мовою, яка дозволить описати складні співвідношення, щоб можна було стисло представити їх звичайною мовою. Нині не ставиться питання про перенесення принципів синергетики в педагогіку як засобу вирішення її завдань. У педагогіці нагромаджено значний досвід практичної діяльності, який обґрунтував основні принципи організації педагогічного процесу, і ці принципи багато в чому збігаються із синергетичними принципами. Потрібно

не їх перенесення, а об'єднання двох підходів, що розглядають одну і ту саму проблему з різних боків, - емпіричного і теоретичного. Вдала математична модель, що спирається на експериментальні факти, глибоке розуміння педагогічних проблем можуть допомогти і педагогам, і математикам, і фахівцям багатьох інших галузей, в яких проводяться дослідження процесів самоорганізації складних систем.

Педагогіка не є відокремленим розділом знань. Опикуючись проблемою передавання знань, вона безпосередньо пов'язана з природою об'єкта своєї дії і спирається на біологічні знання, психологію, психофізіологію, соціологію, математику і, природно, на синергетику, з якою її об'єднує загальна проблема – як проходить процес самоорганізації; що визначає природу зміни норм взаємообумовлених відносин, що складаються; які механізми визначають процес адаптації до нових умов у середовищі; що забезпечує збереження усталеності норми в процесі її перетворення до нових умов.

Успішне вирішення цих питань можливе на основі правильного розуміння самого поняття системи, яке визначається одним з основних принципів синергетики про єдність об'єкта і середовища його існування. В теорії самоорганізації цей принцип введений У. Ешбі, у фізіології - І. Павловим. Проте він описаний і в давньосхідній філософії. В даний час істотно змінився смисловий зміст самого поняття системи і в неї вкладається не тільки структурна організація складових елементів, але і їх функціональні відносини, що забезпечують отримання кінцевого результату, а також якісний складник її змісту. Життєздатність такої системи визначається добутком цих складників, що дозволяє певною мірою побудувати її математичний опис у вигляді степеневого одночлена з подальшим аналізом цієї моделі [10].

Виклад основного матеріалу. Збереження рівноваженого стану цілісної системи припускає наявність певної норми взаємообумовлених відносин «об'єкта» і середовища його перебування, що може бути забезпечене наявністю дихотомічного механізму регулювання цих відносин. У філософії цей механізм описаний як закон єдності і боротьби протилежностей, в синергетиці – як принцип дихотомії, в техніці - як принцип прямого і зворотного зв'язку, в педагогіці він здійснюється методом заохочення і покарання за виконання дозволених або заборонених дій.

Побудова семантичного простору, що відображає різні форми забезпечення відносин «об'єкт-середовище» і заснованого на викладених положеннях, дозволяє розкрити правила формування норми цих відносин і визначити оптимальні умови її збереження як деякого процесу відносин. У педагогіці теорія норми пов'язана безпосередньо з визначенням оптимальних групових та індивідуальних алгоритмів навчання, а також обсягів і складності доступних навчальних навантажень [11].

Висунуті педагогічні принципи і правила навчання повною мірою узгоджуються з синергетичними принципами, що визначають процес розвитку систем, які самоорганізуються. Це дозволяє формалізувати опис оптимізації побудови навчання і умов його організації.

Погляди, які виробляються в різних розділах сучасної науки під час вирішення багатьох завдань, часто виявляються такими, що збігаються. Що приводить до намагання об'єднання знань з цих галузей. Так, на стику наук виникла кібернетика і біоніка, а їх розвиток привів до появи синергетики. Спільність проблем розгляду процесів систем, що самоорганізуються, у філософії, педагогіці і синергетиці знов приводить до об'єднання їх ідей і прагнення зрозуміти сформульоване у філософії питання - як з набору простих елементів з'являється більш складне утворення. Цей феномен дістав у філософії назву «парадокс розвитку». У філософських школах Стародавньої Греції висловлювалося положення, що частина завжди простіше цілого і, вивчивши кожную з частин, можна зрозуміти властивість цілого. В сучасній науці аж до кінця XX сторіччя зберігався цей підхід. Проте бурхливий розвиток наукових знань привів до висновку про необхідність цілісного системного аналізу процесів і об'єктів дослідження, що вивчаються.

Синергетика, як і педагогіка, пов'язана з вивченням процесів, в яких ціле має властивості, що не належать жодній з його частин. Ціле в таких системах виявляє всі властивості частин, а

частини відображають властивості цілого як його складники. В даному випадку ціле складніше за частину, але це не проста їх сума, оскільки в такому об'єднанні виникає абсолютно нове, створене взаємовідношенням частин. Саме такий процес виникає на «стиках» наук, який спостерігається в даний час у процесі об'єднання ідей синергетики і педагогіки.

У результаті диференціації знань педагогіка стикається з проблемою вузькопрофільної підготовки фахівців. Ще в 1959 р. Д. Тікунер опублікував каталог сучасних наук. Ним було представлено 1150 назв. Зараз цей список збільшився в багато разів. Все гостріше стоїть питання змісту освіти і підготовки компетентного фахівця. Без перебільшення слід сказати, що вузькоспрямована спеціалізація призводить до підготовки професіонала, який знає все ні про що. Фактично процес формування змісту освіти стоїть перед дилемою: готувати фахівців, які знають все про дуже мало що, або готувати дуже освічених людей, які знають про все, але дуже мало. Вихід із цього становища - у створенні міждисциплінарних наук і необхідності зміни самої структури формування підготовки фахівця.

Це завдання має своє рішення під час використання принципу подібності і розмірності, який виявляється в самоорганізації будь-якої системи, що ускладнюється, у тому числі і системи накопичення і передачі знань, для їх практичного використання. Щодо цього педагогічний досвід має багату спадщину емпіричного вирішення даного завдання. Однією з проблем якісної підготовки фахівця є індивідуалізація навчання, яка забезпечує врахування особливостей особи. Розв'язанням цієї проблеми займалася педологія. Нині ця проблема досліджується в педагогічній психології і в психофізіології. Даний процес нагадує диференціацію науки, коли досягається глибоке вдосконалення окремих методик, що неприйнятні для іншого індивіда. В свою чергу, просте збільшення індивідів, які разом навчаються, має критичну масу, коли якість навчання різко знижується. Проте цей ефект спостерігається за умови їх звичайного кількісного об'єднання. Потреба, що виникає у знаннях, які взаємно доповнюють і аналогічні стику наук, дає якісно новий рівень організації навчання.

Ефективність такого методу навчання - у спадщині педагогічного досвіду А. Макаренка, в його організації комуни ім. О. Горького, а в подальшому - організованої комуни ім. Ф. Дзержинського. Досвід цієї сторони педагогічної спадщини залишився недостатньо висвітленим і вивченим у педагогічній науці. Взаємозумовлена і доповнююча одна іншу праця в своїй взаємодії формує затребуване співвідношення необхідних знань, які породжують достатньо компетентного фахівця. Вже у 60-ті роки минулого сторіччя створені студентські конструкторські бюро (СКБ) певною мірою повторили цей досвід. В умовах розв'язання спільних практичних завдань студенти не тільки поглиблювали практичне застосування своїх знань, а й формували досвід взаємодії із спорідненими знаннями суміжних спеціальностей. Практикою формувалися нові структури взаємодій. Фактично в такій організації освітньої діяльності здійснювався принцип дихотомічної структури її побудови, що нині не спостерігається.

Аналіз процесу взаємообумовленої побудови відносин розкриває основний рушійний чинник самоорганізації, який полягає в опосередкуванні результатів взаємообумовлених відносин, що визначають нові системоутворюючі зв'язки. Якщо в синергетиці формулюється цей принцип, то педагогічна практика накопичила емпіричний досвід його реалізації. Процес диференціації завжди в подальшому спричинює пошуки зв'язків й інтеграції взаємодії, і цей цикл систематично повторюється. Це чітко спостерігається в процесі розвитку науки і відповідної системи репродукування кадрів для її збереження і подальшого розвитку, що безпосередньо складає зміст педагогічної діяльності, яка відображає і визначає рівень розвитку соціальних відносин у суспільстві.

Використання синергетичних принципів у педагогіці дозволяє пояснити і обґрунтувати структуру побудови оптимальних алгоритмів навчання, досягти формального опису процесу навчання як деякої репродуктивної системи, що забезпечує процес оновлення кадрів з урахуванням їх «фізичного» і «морального» старіння. В техніці цей процес дістав назву «ремонтпридатності» системи, в біології - регенерації. В усіх випадках ці процеси мають однаковий математичний опис. Тому не зовсім правильно затверджувати украй низький рівень математизації досліджуваних процесів у педагогіці. Недостатня ефективність цього

методу визначається відсутністю міри результату здійснюваної педагогічної діяльності. Основним критерієм якості є бальна оцінка кінцевого результату, що здебільшого не має достатньої об'єктивності і не враховує низку індивідуальних особливостей вияву особою своїх знань. Розробка міри для оцінки проходження самого процесу навчання, а не тільки критерійної оцінки знань, дозволила принципово змінити підхід до самої організації навчального процесу. Методи тестових оцінок, що вводяться в даний час, несуть в собі ще більший недолік в об'єктивності оцінювання якісної підготовки фахівця. Все це в цілому створює високу толерантність досліджуваних процесів і різко знижує рівень можливості вирішення завдань, що стоять перед педагогікою. В теорії толерантних просторів, в яких проходять всі види педагогічної діяльності, є теорема, що визначає складність процесу, який самоорганізується, залежно від толерантності наявної оцінки подій, що проходять, тому одне з основних завдань для широкого використання синергетичних принципів у педагогіці полягає у введенні більш точних критеріїв оцінки досліджуваних педагогічних процесів [10].

Принципи навчання, що встановлені в педагогіці, як і принципи самоорганізації, що встановлені в синергетиці, мають узагальнений характер, і в деяких випадках їх використання потребує більш детального уточнення, що здебільшого є предметом наукових досліджень [11].

Основні педагогічні принципи, такі, як доступність, систематичність, послідовність й ін., у процесі їх застосування потребують спеціального розгляду додаткових даних. Кажучи про принцип доступності, необхідно враховувати такі його складники, як доступність за складністю, за обсягом і за часом, які в кожному конкретному випадку можуть мати різну пайову значущість для засвоєння необхідної інформації.

Принцип систематичності передбачає уточнення структури системи знань, що засвоюються, з установленням пайового співвідношення обсягів міжпредметних зв'язків і можливості їх паралельного і послідовного розміщення в мережному графіку навчання. Сама структура побудови матеріалу, що вивчається, потребує врахування пайового співвідношення суміжних знань не тільки за часом і порядком проходження, а й за обсягом і глибиною їх засвоєння, що в цілому і становить систему підготовки і передачі знань у процесі навчання.

Принцип послідовності частково входить у структуру принципу систематичності і передбачає уточнення низки питань: що, навіщо, коли, як і в якому обсязі слід подавати інформацію під час засвоєння навчального матеріалу.

Не менш складним у реалізації є принцип наочності, що потребує вираховування таких чинників: в чому і через які сенсорні системи забезпечується процес наочності в освоєнні необхідної інформації. У кожному конкретному випадку необхідно враховувати міру співвідношення аудіального, кінестетичного і візуального каналів сприйняття.

Ці принципи потребують деталізації їх використання, особливо в процесі забезпечення індивідуальної організації навчального процесу. В свою чергу, під час формування груп слід урахувати допустиму варіацію сполучуваності тих, хто навчається за вказаними вище параметрами. При цьому залишається відкритим питання про залежність якості навчальності групи від міри її неоднорідності. Вирішення даних питань пов'язане з організацією процесу, який саморозвивається, що повною мірою дозволяє використовувати принципи синергетики. В даному випадку поділ принципів, що належать до педагогіки і синергетики, має умовний характер і однозначний поділ принципів за приналежністю до певної науки не доцільний. Це обґрунтовується тим, що різні науки так чи інакше вивчають складники матеріального і духовного світу, що розвивається, роблячи це з різним ступенем деталізації і узагальнення. Природно, що філософські і синергетичні принципи самоорганізації мають більш глобальний характер відносно будь-якої іншої науки, проте вони рівною мірою прийнятні для них, як те загальне, що об'єднує окреме.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Диференціація наукових знань призводить до втрати міждисциплінарних відносин, що пов'язують і становлять обов'язковий компонент сторін цілісної системи, яка вивчається, а також забезпечують її структурну організацію. Це все і спостерігається в прагненні збільшити число різних додаткових

дисциплін як самостійних спецкурсів.

Саме цей процес відображає синергетичний принцип, що формується як опосередкування уречевленого результату взаємодії, який виступає системоутворюючим чинником. Розуміння процесу самоорганізації розкривається такими принципами: принципом статистичної природи одержання кінцевого результату і принципом еквіфінальності характеру його досягнення, принципом інваріантності дії загальних положень на всіх рівнях організації складних систем і цілою низкою інших принципів.

Складність застосування наявних принципів у різних галузях знань полягає в даний час у термінологічному бар'єрі взаєморозуміння, у відсутності впорядкованої їх систематизації. Проте основна причина пов'язана з тим, що багато хто з них не має свого математичного виразу і має описовий характер. Синергетичний метод дослідження, що базується на відповідних принципах, передбачає його використання в педагогіці, перш за все, для побудови математичних моделей, які відображають процес, що вивчається, і на підставі їх аналізу досліджує ті його сторони, які недоступні в прямих дослідженнях. Що і буде предметом подальших наших публікацій.

Література:

1. Курдюмов С.П., Малинецкий Г.Г. Синергетика – теория самоорганизации. Идеи, методы, перспективы. – М.: Знание, 1983. – 64 с.
2. Хакен Г. Синергетика. - М.: Мир, 1980. - 382 с.
3. Хакен Г. Синергетика. – М.: Мир, 1985. - 420 с.
4. Чернавский Д.С. Синергетика и информация. – М.: Знание, 1990. - 42 с.
5. Эшби У.Р. Принципы самоорганизации // Самоорганизация. - М.: Мир, 1966. - С. 314-344.
6. Зорина Л.Я. Отражение идей самоорганизации в содержании образования // Педагогика. – 1996. - №4. – С.105-109.
7. Романовский А.Г. Синергетические подходы в изучении природы формирования и развития социальных систем // Теория і практика управління соціальними системами. – 2007. - №4. – С. 3-9.
8. Жерарден Л. Бионика. - М.: Мир, 1971. - 230 с.
9. Игнатова. Педагогические аспекты синергетики // Педагогика. – 2001. - №9. – С.26-30.
10. Самсонкин В.Н. Теоретические основы автоматизированного контроля человеческого фактора в «человеко-машинных системах». Дис. д-ра техн. наук – Харьков, 1997. – 427 с.
11. Романовский А.Г. Роль синергетики в формировании современной творческой личности ученого, менеджера, бизнесмена // Теория і практика управління соціальними системами. – 2007. – №3. – С. 3-9.
12. Виненко В.Г. Синергетика в школе // Педагогика. – 1997. - №2. – С.55-60.

Рассмотрен педагогический процесс как отображение самоорганизации социокультурных ценностей. Отмечена общность философских, педагогических и синергических принципов в организации и решении педагогических заданий. Показана последующая направленность взаимодействия синергетики и педагогики.

УДК 371.137:377/378

О.І. Щербак
м. Київ, Україна

ОБНОВЛЕННЯ ПАРАДИГМИ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГА ПРОФЕСІЙНОЇ ШКОЛИ В УМОВАХ ІНФОРМАЦІЙНО-ТЕХНОЛОГІЧНОГО РОЗВИТКУ

Парадигма кожної суспільної науки ґрунтується на уявленні про реальність. Їх формують вчені, письменники, викладачі й практики. Проте й самі уявлення здійснюють визначальний вплив на те, що у даній галузі знання вважається реальністю [5]. Зазвичай дефініція «парадигма» (від грец. прообраз, взірєць, приклад) сприймається як концептуальна схема, теоретичні і методологічні положення, прийняті на даному етапі розвитку науки за модель стандарту наукового дослідження, опрацювання матеріалів, систематизація отриманих даних, інтерпретації наукових досліджень. Водночас термін «парадигма» використовується у значенні координаційних зрушень в історії культури взагалі, комплексів

уявлень, на яких ґрунтуються різні життєві устрої, науки і наукові школи, у тому числі педагогіки і психології [12, с.156].

За С. Гончаренком принципом загальноприйнятої парадигми є методологічна основа єдності певного наукового співтовариства (школи, напрям), що значно полегшує їхню професійну комунікацію [3, с. 248].

Натомість педагогічна парадигма – це усталена, така, що стала звичною, модель-стандарт рішення певного класу педагогічних задач, які, однак, продовжують змінюватися, незважаючи на те, що у педагогічній науці і передовій педагогічній практиці вже є факти, які ставлять під сумнів загальноприйнятну модель-стандарт, відіграє подвійну роль: одного боку, полегшує загальний підхід до рішення наукових проблем у педагогічній науці, а з іншого – дещо заважає сприйняттю нових ідей, стримує розроблення проблем педагогічної творчості. У вітчизняній педагогіці відбувається заміна парадигми «людини, яка знає» (тобто озброєної системою знань, умінь, навичок) на парадигму «людини, підготовленої до життєдіяльності», тобто людини, здатної активно і творчо мислити і діяти, саморозвиватися, інтелектуально, морально й фізично самоудоско-налюватися [14, с.421-422].

Отже, узагальнення філософських й методологічних підходів до визначення поняття парадигми дає підстави розуміти його як сукупність теоретичних й методологічних положень, прийнятих як взірець, еталон, норму наукового дослідження.

Освітня парадигма, за твердженням М. Латиша, становить сукупність наукових поглядів на освітній процес, ідеалів й цінностей освіченості, способів організації освіти й філософії, які є результатом рефлексії над тенденціями розвитку людини й суспільства у конкретній культурі. Автор наголошує, що поняття освітня парадигма сприяє об'єднанню у єдине ціле епістемологічний, культурологічний, соціальний й антропологічний аспекти; аналізувати освітні системи у контексті конкретно історичних соціумів і культур, як результат взаємодії соціальних обставин, суспільних ідеалів, цінностей, соціальної теорії і практики [7, с. 19].

Аналіз науково-педагогічної літератури (С. Гончаренко, Е. Зеєр, О. Коваленко, В. Косирєв, Н. Латиш, Д. Левітес, А. Павлова, М. Поташник, В. Шадріков та ін.) дає підстави стверджувати, що у сучасній освітній практиці набули поширення три парадигми професійної освіти: когнітивна, діяльнісна, особистісно-орієнтована.

Щодо когнітивної парадигми. Її педагогічні концепції ґрунтуються на традиційних, академічних підходах, використовуваних у навчальному процесі, а сам освітній процес відбувається на рівні трансляції соціокультурного досвіду новому поколінню. Тобто акцент зроблено на знаннявий компонент освіти. За таких умов провідною навчальною технологією є репродуктивна, коли зусилля організаторів навчально-виховного процесу спрямовуються на науково-методичне й інформаційне забезпечення, проте поза увагою залишається творчий розвиток особистості. З точки зору управління, це доволі зручний й ефективний підхід, але з психолого-педагогічної позиції є підстави говорити про особистісно відсторонену освіту, адже підготовка фахівців на засадах знаннявого компоненту не відповідає сучасним вимогам.

Діяльнісний підхід, який є основою діяльнісної освітньої парадигми, вимагає активної безпосередньої участі у навчальному процесі тих, хто навчається, коли вони перестають пасивно сприймати інформацію, а самі беруть активну участь у навчальному процесі. Діяльнісно-орієнтована парадигма професійної освіти має функціональну орієнтованість, спрямовану на успішне виконання певного виду роботи.

Особистісно-орієнтована парадигма передбачає не тільки і не стільки освіту й розвиток, але й, у першу чергу, самоосвіту, саморозвиток і самоактуалізацію особистості. На думку Д. Левітес, ця освітня парадигма орієнтована на індивідуально-психологічні особливості особистості, й по суті має бути варіативною, визнавати право вибору власного шляху розвитку, освітнього маршрута, кожного, хто навчається [8, с.91]. З позиції державного управління особистісно-орієнтована освіта є надто складною й багатовитратною, а з педагогічної – технологічно не забезпеченою [6, с.23].

У результаті фундаментальних політичних, економічних та соціальних перетворень в професійній освіті України відбуваються динамічні зміни. Здійснюється пошук нових концептуальних ідей і підходів до розв'язання проблем розвитку економіки країни в умовах

інформаційно-технологічної революції, що й вимагає змін у підходах до професійної підготовки фахівців, які будуть здатні здійснити ці перетворення.

Оскільки у статті мова йде про підготовку педагога для системи професійно-технічної освіти проаналізуємо дефініції «професійна освіта» і «професійна підготовка». «Професійна освіта – процес і результат професійного становлення і розвитку особистості, який супроводжується набуттям знань, навичок та умінь за конкретними професіями і спеціальностями» [13, с.504-505]. У підручнику «Професійна педагогіка», за редакцією С. Батишева термін «професійна підготовка» визначено як «сукупність спеціальних знань, навичок та умінь, якостей, трудового досвіду і норм поведінки, які забезпечують можливість успішної роботи за відповідною галуззю діяльності. В залежності від кваліфікації розрізняють чотири основних види професійної підготовки, які вимагають відповідної професійної освіти: вищої, середньої спеціальної, початкової професійної і елементарної» [13, с.512]. А. Лейбович також зазначає, що ці поняття не можна вважати тотожними [9, с.7]. «Професійну підготовку» автор поділяє на «професійну підготовку в широкому і вузькому сенсах». «Професійна підготовка – в широкому сенсі: організація навчання професійних кадрів, різні форми здобування професійної освіти; у вузькому сенсі: прискорена форма набування професійних навичок». Професійна освіта трактується вченим як процес і (або) результат професійного становлення і розвитку особистості, який супроводжується набуттям наперед встановлених знань, умінь і навичок за конкретними професіями і спеціальностями.

Система професійної підготовки, на думку Н. Мукан, є багатограним феноменом, який передбачає розвиток професійних знань, встановлення мінімальних меж компетентності на етапі завершення педагогічної підготовки, а також реалізацію відповідної системи оволодіння компетентністю [10, с.3]. Основними компонентами системи професійної підготовки Н. Сайко називає мету, функції, структуру, зміст, форми і методи її реалізації і контроль. Водночас ефективність професійної підготовки спеціаліста залежить від рівня розробленості і взаємодії зазначених складових та від умінь застосовувати теоретичні знання на практиці [15, с.10].

Поняття «професійна підготовка» Е. Неробою розглядається як цілеспрямований організований процес, спрямований на оволодіння певною професією [11, с.8]. Аналіз суперечностей між соціально-економічними потребами суспільства, вимогами ринку праці й професійною підготовкою фахівців показав, що успішному їх розв'язанню може сприяти реалізація навчально-виховного процесу, побудованого з урахуванням взаємозв'язків змісту, форм та методів навчання в умовах цільового дидактичного інформаційного поля [2, с.9].

Професійна підготовка безпосередньо пов'язана як з наукою, так і з виробництвом. Цей зв'язок має складний і багаторівневий характер. Адже саме професійна підготовка покликана забезпечити відповідними кадрами як виробництво, так і науку. Проте, з іншого боку, досягнення науки, втілюючись у створюваних засобах виробництва і продукції постійно змінюють як структуру виробництва, так і вимоги до виробничого персоналу, й відповідно привносять зміни і у структуру професійної підготовки. Отже, на думку учених, доцільно визначити низку провідних позицій, що визначають взаємозв'язок змісту професійної підготовки з тенденціями соціально-економічного розвитку.

Педагогічний процес у професійно-технічних навчальних закладах має спрямовуватися на підготовку людини до того, щоб вона постійно навчалась, вдосконалювала професійну майстерність. У нових соціально-економічних умовах зростає значимість розвитку здатності до самостійного прийняття необхідних рішень та формування якостей, потрібних для активної особистої участі у трудовому процесі в колективі, у житті суспільства, а також уміння критично оцінювати результати своєї діяльності, гнучко вносити необхідні корективи, при потребі перенавчатись, оволодівати іншою професією.

В умовах переходу до ринкової економіки змінюються пріоритети професійної підготовки фахівців. Ринок праці об'єктивно потребує докорінного підвищення якості професійної освіти і професійного навчання, високого рівня кваліфікації, який здобуває майбутній робітник. Нині гостро стоїть питання забезпечення конкурентоспроможності фахівця на ринку праці. Особливо це відчувається при налагодженні міжнародних

економічних зв'язків, створення підприємств різних форм власності, спільних підприємств і фірм з зарубіжними партнерами.

Ринок праці потребує чіткості та об'єктивності у визначенні професійної здатності громадян до праці, їх професійної компетентності. Тому основна мета професійної освіти і навчання полягає у підготовці компетентних фахівців, які володіють адекватними вміннями і навичками для задоволення потреб ринку праці. Головне завдання професійної освіти – оволодіння учнями умінь і навичок, знань і здібностей, які відповідають потребам та вимогам ринку праці.

Запровадження освітніх інновацій, інформаційних технологій віднесено до пріоритетних напрямів державної політики щодо розвитку освіти [17]. Перед навчальними закладами поставлено, як одне із багатьох завдань, – забезпечити підготовку кваліфікованих кадрів, здатних до творчої праці, професійного розвитку, освоєння та впровадження наукових та інформаційних технологій, конкурентоспроможних на ринку праці, забезпечити інноваційний характер навчально-виховної діяльності [17].

Доцільно підкреслити деякі рекомендації Другого Міжнародного Конгресу з технічної та професійної освіти «Погляд у XXI століття».

- Оскільки ринок праці потребує більш складних умінь, необхідною передумовою отримання професійної освіти стає добротна базова освіта. Це означає засвоєння більш складних компетенцій у школі, в тому числі вміння спілкуватися з допомогою сучасних технологій.

- Висока вартість технологій зумовлює необхідність пошуку шляхів покриття високих витрат за рахунок встановлення партнерських зв'язків з промисловістю, фінансовими та донорськими організаціями.

- Прогрес і технічна освіта потребує великого обсягу наукових досліджень, що допоможуть підготуватися до змін на ринку праці і в суспільстві. Представники промисловості, влади, науково-дослідних інститутів, повинні спільно прогнозувати знання, вміння та компетенції, що будуть затребувані економікою, щоб система професійної освіти могла до них адаптуватися.

- У зв'язку з потребами в інноваціях у професійній та технічній освіті продовжує залишатися винятково важливою роль педагога. Необхідно знайти нові методи первинної підготовки педагогів та постійного підвищення їх кваліфікації. Необхідно переглянути кваліфікації, що необхідні викладачам у XXI столітті, з точки зору оптимального співвідношення підготовки в навчальному закладі та на робочому місці [4, с.52-53].

Підкреслемо методологічне значення цих положень для розв'язання перспективних завдань розвитку професійно-технічної освіти. Йдеться про забезпечення належної загальноосвітньої підготовки, про обов'язковий компонент загальної освіти на всіх рівнях та етапах професійного навчання, про реальну наступність у змісті навчання, що створюватиме належні умови для переходу з однієї освітньо-професійної галузі в іншу, а також для подальшого навчання. Тобто за таких умов професійно-технічна освіта не буде тупиковою, оволодіння майбутніми робітниками високим рівнем гуманітарних, природничих та спеціальних технічних знань, формування професійно значущих навичок - усе це сприятиме поглибленню інтересів учнів, розвитку професійної майстерності й справжніх талантів.

Оскільки самих знань не вистачить на все трудове життя, роль педагогів змінюватиметься. Навички і знання, здобуті в школі, - не найважливіше питання. Набагато важливіше для учнів та студентів знати, як навчатися самостійно. Знання повинні вдосконалюватися постійно, і педагогічні, і психологічні навички педагогів стають дедалі важливішими як основний засіб для удосконалення навчального процесу та підвищення компетенції учнів та студентів у співробітництві, координації і командній роботі. Коли суспільство трансформується в сучасне і більш орієнтоване на ринкову економіку, система професійно-технічної освіти повинна запропонувати таку професійну освіту і навчання, що відповідатимуть новій ситуації. Під час навчання молоді і дорослих для роботи в нових умовах підхід до освіти повинен максимально сприяти меті навчання [19, с.14-19].

Нагальною постає проблема щодо інноваційної підготовки майбутніх викладачів для професійно-технічної школи, яка передусім повинна враховувати соціально-філософський аспект.

Як відомо, якість професійної підготовки учнів залежить від комплексу взаємопов'язаних чинників, зокрема, вихідного рівня і якості освіти учнів, їх ставлення до навчання, матеріально-технічної бази навчального закладу тощо, проте провідним чинником, що найсуттєвіше впливає на якість навчально-виховного процесу у професійно-технічній школі залишається особистість педагога, його компетентність, рівень професіоналізму. Відтак постає природне питання про відповідність особистості педагога професійно-технічній школи тим вимогам, які висувають до нього сучасне суспільство. Отже, процес проектування змісту підготовки педагога професійної школи має передбачати можливості формування соціально і професійно значимих якостей особистості, передусім це моральна, етична, естетична, інформаційна, екологічна культура особистості. Названі якості сприятимуть формуванню ставлення педагога до себе, інших членів суспільства, держави, навколишнього природного середовища тощо.

Результати опитування керівників професійно-технічних навчальних закладів, де розпочинають педагогічну діяльність молоді педагоги, показали, що випускники вищих навчальних закладів не завжди готові до ефективної педагогічної діяльності, період їх адаптації розтягується на декілька років. Це передусім можна пояснити тим, що реальна професійно-педагогічна діяльність характеризується різноманітністю контекстів використання психолого-педагогічних знань та комплексним характером педагогічних ситуацій, що передбачає вміння педагога вільно керувати навчальним процесом.

Проведене дослідження з проблем підготовки педагога професійної школи [1] засвідчило, що інноваційний розвиток професійно-технічної освіти гальмується неготовністю багатьох педагогів до інноваційної освітньої діяльності, сприйняття та застосування інновацій.

Це зумовлено рядом причин:

- недостатньою інформованістю викладачів і майстрів виробничого навчання щодо наявності нетрадиційних методик проведення теоретичних і виробничих (практичних) занять, їх результативності;

- недостатнім рівнем методичної підготовки педагогів, розумінням ними засад дидактики сучасної професійної школи, готовності до впровадження в процес професійного навчання педагогічних закономірностей, основних положень сучасних концепцій, принципів, форм, методів, які стимулюють розвиток особистості майбутнього фахівця;

- застарілими підходами до керівництва методичною роботою педагогів. З практики відомо, що в окремих професійно-технічних навчальних закладах методична робота ще не набула належного розвитку;

- наявність у педагогів стереотипних установок і реакцій щодо традиційних шаблонів проведення занять з теоретичних навчальних дисциплін, виробничого (практичного) навчання. Це пояснюється сталим педагогічним менталітетом працівників професійно-технічних навчальних закладів, а також відсутністю матеріального стимулювання їхньої інноваційної діяльності, тобто винагороди за розробку авторських навчальних посібників, методик викладання теоретичних предметів, практичних курсів тощо. Адже впровадження нетрадиційних форм професійного навчання потребує від педагога переходу на позиції дослідника та експериментатора, а це, в свою чергу, передбачає збільшення рівня завантаженості в позанавчальний час;

- аналіз чинних навчальних планів з підготовки педагогів професійної школи засвідчив, що ними у більшості випадків не передбачено підготовку педагогів до інноваційної діяльності.

Досвід показує, що більшість педагогів професійної школи мають поверхневе уявлення про педагогічні технології, не отримали системних знань і умінь щодо їх розробки та використання у навчально-виховному процесі. У вузівських курсах з педагогіки відсутні розділи, які розкривають сутність різних технологій навчання, а також досвід їх використання у вітчизняних і зарубіжних навчальних закладах.

Розв'язати зазначену суперечність можна за умови впровадження у модель підготовки студентів професійно-педагогічних навчальних закладів до використання інноваційних технологій таких взаємопов'язаних компонентів:

- поінформованість про інноваційну педагогічну технологію шляхом оволодіння змістом і методикою інноваційних педагогічних технологій, оволодіння технологією розробки і застосування педагогічних інновацій, визначення особистісної позиції щодо необхідності використання інноваційних педагогічних технологій на практиці;
- технологізованість у формуванні компетентності студентів щодо розробки та використання інноваційних педагогічних технологій;
- результативність підготовки студентів до використання інноваційних педагогічних технологій та її оцінка [18, с.7].

Як підкреслюють вчені, перехід підготовки фахівців згідно стандарту, на відміну від традиційних підходів, потребує нового стилю організації навчально-виробничого процесу та його науково-методичного забезпечення [16, с.17]. Отже, проблема підготовки педагога професійної школи пов'язана, у тому числі, із вирішенням суперечності між принциповою необхідністю системи сучасного науково-методичного забезпечення і наявністю розрізнених, неузгоджених компонентів такого забезпечення.

Науково-методичне забезпечення підготовки педагога професійної школи вимагає подальшого розвитку і переходу із системи забезпечення у систему інформаційно-технічного, методичного і наукового супроводу, який передбачає розробку навчально-програмних матеріалів, орієнтованих на індивідуалізацію навчання. При цьому змінюється роль педагога професійного навчання (викладача і майстра професійного навчання) – замість виконання старої функції як головного джерела знань він стає організатором, який допомагає учню (студенту) здобувати знання з різних джерел інформації. Педагог нового типу повинен мати не тільки добрі професійні знання, а й широку ерудицію, високу інформаційну та комунікативну культуру, здібність до підвищення мотивації студентів.

Спрямованість науково-методичної роботи визначається повсякденними потребами і перспективами розвитку навчального закладу, якому необхідно постійно науково обґрунтовано розробляти зміст, визначати форми і методи навчально-виховної діяльності, готувати і апробувати нове дидактичне забезпечення навчального процесу, прогресивні технології навчання. Отже, основою в методичній роботі повинна стати активна творча, пошукова, теоретична і експериментальна робота, спільна дослідницька діяльність педагога та студента.

Система професійно-педагогічної освіти передбачає підготовку фахівців, які відзначатимуться: висококваліфікованими професійними вміннями і навичками, що ґрунтуються на сучасних спеціальних знаннях певної галузі виробництва; високим рівнем педагогічної компетентності, що ґрунтується на новітніх досягненнях психолого-педагогічних наук, критичному мисленні, здатності застосовувати інноваційні методики на практиці, запроваджувати цінності демократичної, правової держави. Мета професійно-педагогічної освіти полягає в задоволенні індивідуальних потреб громадян у особистісному та професійному зростанні, а також у забезпеченні потреб держави в кваліфікованих педагогах професійної школи високого рівня компетентності та культури, здатних розвивати особистість учня, підготовлених до творчої праці в професійних навчальних закладах різних типів, сприяти подальшому соціально-економічному розвитку суспільства.

До основних завдань професійно-педагогічної освіти, вважаємо за доцільне віднести: приведення обсягів та змісту підготовки до попиту; підвищення кваліфікації та перепідготовки педагогічних працівників для професійної школи у відповідність з поточними та перспективними потребами держави; створення цілісної системи безперервної професійно-педагогічної освіти з урахуванням вітчизняного досвіду, національних традицій і тенденцій розвитку світових освітніх систем; підготовка педагога, здатного забезпечити всебічний розвиток людини як особистості і професіонала; об'єднання зусиль науковців вищих навчальних закладів, Академії педагогічних наук України, Національної академії наук України, творчих педагогічних об'єднань, громадських організацій, практичних працівників для розробки актуальних проблем професійно-педагогічної освіти.

Визначені завдання мають вирішуватись на основі вдосконалення нормативно-правової бази освіти і науки, яка ґрунтується на положеннях Конституції України, Національної

доктрини розвитку освіти України, Законах України «Про освіту», «Про професійно-технічну освіту», «Про вищу освіту», «Про наукову і науково-технічну діяльність», Державної програми «Вчитель», Концепції розвитку професійно-технічної (професійної) освіти в Україні, Концептуальних засадах розвитку педагогічної освіти України та інтеграції в Європейський освітній простір, Положенні про освітньо-кваліфікаційні рівні (ступеневу підготовку), Державних стандартах освіти, нормативно-правових актах чинного законодавства України з питань освіти і науки.

Література:

1. Аналіз куррікулума педагога професійної школи в Україні: Результати дослідження / О.І. Щербак, Я.Я. Болнобаш, Л.І. Шевчук; За ред. О.І. Щербак. – К.: Наук. світ, 2003. – 35с.
2. Головченко Г.О. організаційно-педагогічні умови професійної підготовки майбутніх бакалаврів з інформаційної діяльності у коледжах: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 – К., 2005. – 24 с.
3. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. – Київ: Либідь, 1997. – 376 с.
4. Гуржій А., Ничкало Н., Щербак О. Другий Міжнародний конгрес технічної і професійно-технічної освіти // Професійно-технічна освіта, 1999. - № 3.
5. Друкер П. Задачи менеджмента в XXI веке // Интернет ресурс <http://www.management.com.ua/books/view-books.php?id=9>
6. Зеер Э.Ф., Павлова А.М., Сыманюк Э.Э. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход: Учеб. пособие. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2005. – 216 с.
7. Латыш Н.И. Образование на рубеже веков. – 2-е изд. доп. – Мн.: НИО, 2000. – 215с.
8. Левитес Д.Г. Автодидактика. Теория и практика конструирования собственных технологий обучения. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЕК», 2003. – 320 с.
9. Лейбович А.Н. Структура содержание государственного стандарта профессионального образования. – М.: ... , 1991. – 224 с.
10. Мукан Н.В. Система професійної підготовки майбутніх учителів загальноосвітніх шкіл в університетах Канади: Автореф. ... канд. пед. наук: 13.00.04. – К., 2006. – 21 с.
11. Нероба Ева. Професійна підготовка інженерів-педагогів у вищих технічних навчальних закладах Польщі: Автореф. ... канд. пед. наук: 13.00.04. – К., 2003. – 22 с.
12. Полонский В.М. Словарь по образованию и педагогике / В.М. Полонский. – М.: Высш. Шк., 2004. – 512 с.
13. Профессиональная педагогика: Учеб. для студентов, обучающихся по педагогическим специальностям и направлениям / Редкол. С.Я. Батышев (руководитель, нуч. ред.) и др. – М., 1997. – 512 с.
14. Рапацевич Е.С. Педагогика: Большая современная энциклопедия / Сост. Е.С.Рапацевич. – МН.: «Современное слово», 2005. – 720 с.
15. Сайко Н.О. Професійно-педагогічна підготовка майбутніх вихователів до соціалізації дітей дошкільного віку: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. – К., 2004. – 19 с.
16. Смирнов И.П. «Человек – образование – профессия – личность». Монография. – М.: УМИЦ «Граф-Пресс», 2002. – 420с., с иллюстрациями.
17. Указ Президента України «Про національну доктрину розвитку освіти» ст. 5 // Професійно-технічна освіта: науково-методичний журнал, 2003. - № 3.
18. Щербак О.І. Концептуальні засади професійно-педагогічної освіти // Педагог професійної школи: Зб. наук. праць / Редкол.: Н.Г. Ничкало (голова), І.А. Зязюн, О.І. Щербак. – К.: Наук. світ, 2004. Вип. 6.
19. Щербак О.І. Пріоритетні напрями підготовки педагогів професійного навчання з урахуванням перспектив навчання протягом всього життя / Педагог професійної школи. Зб. наук. праць. - К.: Науковий світ – 2002/ - Випуск III – 227 с.

В статье подчеркнута необходимость обновления парадигмы подготовки педагога профессиональной школы в условиях информационно-технологического развития; проанализировано научно-педагогическую литературу относительно парадигмы профессионального образования; рассмотрены когнитивная, деятельная и личностно-ориентированная парадигмы профессионального образования; проведен анализ дефиниций «профессиональное образование» и «профессиональная подготовка»; рассматриваются актуальные проблемы инновационной подготовки будущих педагогов для профессионально-технической школы; определены основные задания профессионально-педагогического образования и пути их решения.

In article necessity of updating of a paradigm of preparation of the teacher of professional school for conditions of informational technological development is underlined; it is analyzed the scientific and pedagogical literature concerning a paradigm of vocational training; active and human paradigms of vocational training are considered cognitive; the analysis of definitions «vocational training» and «vocational training» is carried out; actual problems of innovative preparation of the future teachers for professional school are considered; the basic tasks of professional - pedagogical education and a way of their decision are determined.

МОДЕЛЬ СИСТЕМИ НЕПЕРЕРВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МЕНЕДЖЕРІВ ОСВІТИ

Постановка проблеми. З метою обґрунтування концептуальної моделі неперервної професійної підготовки майбутніх менеджерів освіти у дослідженні використано метод моделювання. Модель у методології науки – це аналог певного фрагмента природної або соціальної реальності, що слугує для збереження і розширення знань про оригінал, його властивості й структуру, для перетворення його і управління ним. Процедура моделювання включає декілька етапів: «актуалізацію знань, які вже нагромаджені, про об'єкт дослідження і вибір з числа існуючих моделей тієї, яка найбільш адекватно відображає сутність досліджуваного об'єкта. На наступному етапі здійснюється безпосереднє дослідження моделі, яке завершується отриманням нових знань про досліджуваний об'єкт» [1, с.25].

Модель передбачає схематичне, наочне відображення системи. Концептуальна модель процесу професійної підготовки менеджера освіти у системі неперервної освіти – це аналог системи, який відображає її провідний задум, основні принципи побудови і функціонування. Модель слугує засобом вивчення процесу професійної підготовки менеджера освіти, вона може стати своєрідним еталоном підготовки, до реалізації якого необхідно прагнути на практиці. Її практична цінність зумовлена тим, наскільки адекватно і повно вона відображає процес професійної підготовки високопрофесійного фахівця. У процесі дослідження було враховано, що жодна модель не може бути абсолютно адекватною реальності і не може повною мірою відтворити об'єкт, який вивчається, тому що система взаємозв'язків у моделюючій педагогічній дійсності є надзвичайно складною.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Розробка методології побудови моделей, методики та техніки їх формування перебувають в колі наукових інтересів багатьох дослідників сучасності. Накопичено значний матеріал, що відображає різні підходи до її вирішення. У поняття «модель підготовки фахівця» дослідники вкладають різний зміст. Учені (Р. Акофф, П. Ханіка, І. Хейстер) під моделлю підготовки спеціаліста розуміють описовий аналог, що відображає основні характеристики об'єкта, яким є узагальнений образ спеціаліста певного профілю. Таке розуміння не суперечить філософському визначенню моделювання як «відтворення характеристики певного об'єкта... на іншому об'єкті, що спеціально створений для його вивчення». На думку І. Сігова, «модель підготовки спеціаліста можна трактувати як образ фахівця, яким він повинен бути на певний період часу, виражений певною документацією» [2, с.69].

По-іншому це поняття розглядають Г. Балл [3], В. Безпалько [4], П. Воловик [5], Б. Гершунський [6], В. Дьяченко і Л. Кандилович [7]. На їхню думку, модель підготовки фахівця – це зміст навчальних планів, програм та інших документів, якими регламентується процес підготовки у вищій школі. Модель підготовки спеціаліста у найбільш загальному вигляді становить схематичне вираження обсягу та структури соціальних, спеціально-професійних, організаційно-управлінських, педагогічних, морально-етичних знань, властивостей і навичок, необхідних для трудової діяльності. Прихильники такої концепції вважають, що чинні навчальні програми та система виховання і є моделлю підготовки фахівця. Однак, зауважують вони, ці моделі потребують доопрацювання.

В. Кушнір виділяє такі основні компоненти професійної підготовки педагога, як предметний, методичний, практичний і методологічний [8]. Розроблена В. Масловим модель підготовки спеціаліста управлінської сфери складається з трьох елементів: інтеграція цінностей; інтеграція систем освіти і систем організації у галузі соціальної роботи; інтеграція у галузі кваліметрії (як діагностика і корекція результатів освіти) [9].

Обґрунтування моделі підготовки спеціаліста здійснюється з урахуванням різних ідей щодо здійснення процесу професійної підготовки. Тому її реалізація має багато модифікацій

залежно від того, які ідеї вдосконалення навчально-виховного процесу взяті дослідниками за основу. У дослідженнях І. Зязюна [10-12], Н. Ничкало [13], С. Сисоєвої [14] розкриті підходи до побудови моделі підготовки спеціаліста конкретної галузі.

У дослідженні ми дотримувалися висновку Н. Ничкало [13] проте, що в моделюванні системи слід виходити з того, що вона складається на основі єдності мети, завдань, різноманітних видів діяльності, організаційних форм, критеріїв функціонування як системи в цілому, так і окремих її підсистем. Підсистема, як правило, виступає компонентом системи більш високого рівня. Тому для визначення мети і завдань її функціонування необхідно враховувати завдання, поставлені перед системою більш високого порядку.

Мета статті. Приймаючи за основу розробки моделі неперервної професійної підготовки менеджерів освіти узагальнену модель їх професійно зумовлених особистісних якостей та узагальнену модель управлінської діяльності, ми намагалися проаналізувати дані про основні вимоги та тенденції до менеджерів освіти, наявні й перспективні сфери їхньої професійної діяльності, професійні функції, ролі, завдання.

Виклад основного матеріалу. Суттєвою перевагою такого підходу є те, що він розширює діапазон бачення завдань підготовки та використання фахівців, оцінки якості роботи різних структурних компонентів системи неперервної освіти, сприяє побудові моделі як еталону, опираючись на який, можна організувати процес професійної підготовки менеджерів освіти у прогностичному аспекті, зокрема передбачення змін у галузі майбутньої діяльності управлінців. Спробуємо знайти шляхи реалізації цих ідей у побудові нашої моделі.

Система неперервної професійної підготовки менеджерів освіти трактується як різновид педагогічної системи, оскільки володіє всіма ознаками, притаманними такій системі: слугує основою теоретичного осмислення і побудови управлінської діяльності; включає певну сукупність взаємозв'язаних засобів, методів і процесів, необхідних для створення організованого, цілеспрямованого управлінського впливу на формування особистості із заданими якостями; забезпечує виконання ціннісно-змістових, нормативних, технологічних і процесуально-результативних функцій управлінської діяльності; сприяє досягненню поставлених цілей розвитку людини [15, с.23].

Визначення процесу неперервної професійної підготовки майбутніх управлінців освіти як системи передбачає такі основні етапи:

- визначення елементів (підсистем) системи, взаємозв'язок і взаємодія яких зумовлює цілісність системного бачення;
- виокремлення провідної ідеї, необхідної для об'єднання елементів системи;
- об'єднання елементів системи на основі інтеграції; визначення її інтегруючого компонента, якостей, не властивих окремим її частинам;
- виявлення зв'язків між елементами системи і визначення її структури;
- визначення процесів управління системою;
- перевірка теоретичних положень шляхом поетапного проведення експерименту.

Педагогічна теорія здійснила прогресивний крок, характеризуючи управлінський процес як динамічну систему. Таке уявлення, окрім чіткого виокремлення наявних компонентів, дозволяє аналізувати численні взаємозв'язки між компонентами, що є досить важливим у практиці функціонування й управління процесом. Структуру системи підготовки менеджерів освіти складають компоненти, а також зв'язки між ними. Розуміння і врахування їх лежить в основі поліпшення організації, управління та якості управлінського процесу.

Доцільно виділити основні складові процесу неперервної професійної підготовки менеджерів освіти:

1. Мета і завдання, які визначають діяльність системи.
2. Цінності, суть, особливості управлінської системи.
3. Магістранти, працівники управлінської сфери, підготовка і підвищення кваліфікації яких – головне завдання системи.
4. Мета, завдання, закономірності, принципи процесу професійної підготовки.

5. Професорсько-викладацький склад, який забезпечує реалізацію мети і завдань підготовки управлінських кадрів.

6. Наукові кадри, котрі забезпечують науково обґрунтоване функціонування системи, неперервне вдосконалення процесу підготовки менеджерів освіти на рівні сучасних вимог.

7. Зміст, технологія професійної підготовки.

8. Матеріально-технічне та інформаційне забезпечення системи підготовки менеджерів освіти.

9. Умови здійснення процесу професійної підготовки управлінців.

10. Пролонгований контроль і оцінка результатів підготовки.

11. Дослідницьку діяльність з удосконалення системи.

12. Затрати й аналіз показників ефективності системи.

Система процесу професійної підготовки менеджерів освіти складається з багатьох підсистем, які взаємопов'язані між собою. Система професійної підготовки управлінців не зводиться до жодної з її підсистем, якими б значущими вони не були.

Управлінський процес як система не є ідентичним до системи перебігу процесу. Системою, де здійснюється управлінський процес, виступає система вищих закладів освіти України загалом, конкретний навчальний заклад (університет, академія, інститут), магістратура, форми організації навчального процесу і т.п. Кожна з цих систем функціонує в певних зовнішніх умовах: природно-географічних, суспільних, економічних, культурних, екологічних тощо. Функціонування кожної підсистеми зумовлюють певні умови (кадрові, організаційно-методичні, матеріально-технічні, фінансового забезпечення, морально-психологічні та ін.).

Об'єктам управлінського впливу, окрім складності, системності, саморегуляції притаманна і така якість, як саморозвиток, чим і зумовлюється варіативність, змінність, неповторність управлінських процесів. Своєрідність об'єкта управлінського впливу полягає також в тому, що він розвивається не в прямопропорційній залежності від педагогічного впливу на нього, а за законами, які властиві його психіці, особливостям сприймання, розуміння, мислення, волі й характеру.

Проаналізуємо процес підготовки майбутніх управлінців як систему. У контексті нашого дослідження важливо виділити системотворчі й структурно-функціональні компоненти професійної підготовки менеджерів у системі неперервної освіти.

Системотворчими елементами системи неперервної професійної підготовки менеджерів є цінності, суть, мета, завдання та особливості управлінської діяльності, закономірності і принципи професійної підготовки менеджерів освіти, процес професійно-особистісного формування фахівця і кінцевий результат. Змінними складовими є організаційно-педагогічні умови здійснення управлінського процесу (зміст, форми, технології організації навчально-виховного процесу, умови кадрового, фінансово-матеріального і науково-методичного забезпечення, методика діагностики, результативність процесу професійної підготовки).

Процес підготовки менеджерів освіти характеризується рівнями організації, управління, продуктивності (результативності), інформаційного і технологічного забезпечення, економічності, виокремлення яких відкриває шлях до обґрунтування критеріїв, що дозволяють давати не тільки якісні, але й кількісні оцінки досягнутих результатів.

Крім того, він зумовлюється сутністю управлінської діяльності, її цінностями і характеризується метою, завданнями, змістом, технологією здійснення навчально-виховного процесу, характером взаємодії викладачів і магістрантів, досягнутими результатами. Це і є основні інтегративні компоненти системи – ціннісний, цільовий, змістовий, технологічний, діяльнісний, функціональний, професійно-особистісний, організаційно-управлінський, моніторингово-корекційний.

Ціннісний компонент – це духовна вартість, потенціал управлінської діяльності. При цьому ми враховували те, що в процесі професійної підготовки важливим є не тільки оволодіння майбутніми фахівцями системою професійно необхідних знань, умінь і навичок, але й розуміння того, що в управлінській діяльності пріоритетним має бути принцип гуманізму. Найвищою цінністю є людське життя, і одне з першочергових завдань керівника –

створити оптимальні умови життєдіяльності кожної людини з урахуванням її особливих потреб, запитів і побажань.

Педагогічний процес будується на основі врахування системи цілей, які в процесі цілетворення доповнюють одна одну, конкурують між собою, впливають одна на одну. Цілі й завдання є системотворчим чинником будь-якої педагогічної системи. Цільовий компонент процесу неперервної професійної підготовки менеджерів зумовлений соціальним замовленням суспільства; суттю і особливостями управлінської діяльності; потребами, запитамі і побажаннями споживачів управлінських послуг; побажаннями і можливостями суб'єктів процесу професійної підготовки.

Метою професійної підготовки управлінців у системі неперервної освіти є створення оптимальних умов для професійно-особистісного формування менеджера освіти, його професійного росту і вдосконалення. Реалізація цієї мети забезпечить підготовку фахівця, здатного на високому професійному рівні вирішувати завдання професійної діяльності, бути конкурентноздатним, мобільним в умовах інтенсивного розвитку змісту, форм, технологій і сфер професійної соціально-педагогічної діяльності.

Мета етапів неперервної професійної підготовки менеджерів освіти різна. Так, основне призначення допрофесійної підготовки – створення оптимальних умов для особистісно професійного самовизначення майбутніх абітурієнтів, оволодіння первинним досвідом управлінської діяльності. Мета діяльності закладів, які здійснюють професійну підготовку майбутніх менеджерів освіти, полягає у створенні оптимального освітньо-виховного простору для професійно-особистісного формування майбутнього фахівця, забезпечення пролонгованої діагностики з метою визначення відповідності рівня професійної підготовки освітньо-кваліфікаційним стандартам, визначення майбутнього місця роботи.

Післядипломна освіта спрямована на створення оптимальних умов для професійно-особистісного розвитку менеджерів освіти, зокрема на:

- підвищення освітньо-кваліфікаційного рівня;
- вдосконалення фахової майстерності;
- перекваліфікацію.

Змістовий компонент відображає сутність професійної підготовки менеджерів освіти і зумовлюється цінностями і сенсом управлінської діяльності, загальною метою системи неперервної освіти, конкретними цілями і завданнями підсистем, а також рівнем розвитку теорії і практики соціально-педагогічної діяльності, вимогами споживачів соціально-педагогічних послуг.

Діяльнісний компонент трактується нами так: підготовка майбутніх менеджерів освіти до виконання управлінської діяльності на високопрофесійному рівні буде можливою за умов оптимального поєднання теоретичного і практичного компонентів професійної підготовки; залучення магістрантів до вирішення проблем, завдань, виконання дій соціально-педагогічного характеру; співпраці викладачів і студентів діяльнісного характеру. Суть останнього компонента неперервної професійної підготовки менеджерів освіти можна сформулювати таким чином: фахівець набуває професійної майстерності тільки в діяльності впродовж усього життя.

Функціональний компонент неперервної професійної підготовки менеджерів освіти зумовлений необхідністю підготовки майбутніх фахівців до компетентного виконання функцій, завдань і ролей.

Технологічний компонент професійної підготовки менеджерів освіти в умовах неперервної освіти полягає у доборі оптимальних технологій допрофесійної, професійної і післядипломної освіти через вибір змісту, форм, методів підготовки, моделей навчання, що сприяє актуалізації мотиваційних компонентів процесу професійного самовизначення, професійної підготовки, створенні можливостей для професійного росту і вдосконалення. Технологічний компонент є визначальним в оволодінні майбутніми фахівцями технологіями управлінської діяльності.

Організаційно управлінський компонент полягає у визначенні державного стандарту професійної підготовки менеджерів освіти в магістратурі, розробці нормативних документів,

які визначають основу стандартів (ОКХ, ОПП, навчальні плани, програми, підручники, посібники), та інших документів, які забезпечують регламентування і стандартизацію процесу професійної підготовки менеджерів освіти (положення про атестацію, акредитацію і ліцензування навчальних закладів; про вимоги до педагогічних кадрів; про підвищення кваліфікації і перепідготовку педагогічних кадрів; про державну атестацію та ін.).

Організаційно-управлінський компонент базується на нормативно-законодавчій основі й передбачає створення і забезпечення належних умов діяльності навчальним закладам різних рівнів акредитації і форм власності та їх підрозділам, які здійснюють підготовку майбутніх менеджерів освіти.

Професійно-особистісний компонент системи неперервної освіти майбутніх менеджерів освіти зумовлений тим, що суб'єктам управлінської діяльності мають бути властиві професійно-особистісні якості, адекватні загальноприйнятим у світовому співтоваристві професійним цінностям. Професійно-особистісний компонент диктує необхідність у процесі фахової підготовки особливу увагу приділяти питанням формування професійно-особистісних якостей. У центрі процесу професійної підготовки повинна перебувати особистість майбутнього фахівця – її мотиви, мета, запити, побажання, потреби, неповторний психологічний склад.

Моніторингово-корекційний компонент виявляється в моніторингу досягнутих результатів, співставленні їх з метою функціонування як системи в цілому, так і окремих структурних компонентів і внесенні, у разі потреби, відповідних коректив у їх діяльність; в аналізі якості освіти, основними показниками якої є відповідність рівня професійної підготовки майбутніх менеджерів освіти вимогам державного стандарту, споживачів соціально-педагогічних послуг і споживачів освітніх послуг.

Ефективність функціонування будь-якої системи, зокрема й системи неперервної професійної підготовки майбутніх менеджерів освіти, зумовлюється оптимальністю її структури в цілому, підсистем і структурних ланок та зв'язку між ними. Основними структурними компонентами системи неперервної професійної підготовки соціальних педагогів є допрофесійна, різнорівнева професійна та післядипломна освіта, яка має свою мету, зміст і спрямованість педагогічного процесу. Кожна з цих систем має здатність до саморозвитку, вдосконалення автономно, що важливо мати на увазі для збереження цілісності та наступності системи.

З позиції системного підходу усі структурні компоненти системи неперервної професійної підготовки менеджерів освіти мають максимально стимулювати активний стан усіх професійно зумовлених складових особистості управлінця: ціннісного, мотиваційного, інтелектуального, функціонально-рольового, технологічного, нормативно-правового і особистісного в єдності.

Майбутній менеджер освіти може здобувати професійну освіту у навчальних закладах I, II, III і IV рівнів акредитації. Система неперервної освіти створює реальні можливості для:

- оволодіння професією менеджера освіти різних освітньо-кваліфікаційних рівнів;
- вибору логіки, термінів, темпу, форм і технологій професійної підготовки;
- логічного продовження процесу навчання, якщо він був перерваний з якихось причин; зміни форми навчання;
- підвищення освітньо-кваліфікаційного рівня, підвищення кваліфікації.

Структурні компоненти неперервної професійної освіти майбутніх менеджерів освіти виступають як ланки єдиного цілого – освітньої системи, хоч і містять елементи переходу з одного рівня на інший. За такої умови забезпечується організаційно-педагогічна прогностичність і реальне забезпечення плавності таких переходів в оптимальному навчально-освітньому просторі. Функціонування структурних компонентів веде до забезпечення виконання програмних вимог кожної з її ланок і системи в цілому. Вдосконалення системи неперервної професійної освіти стимулює здатність до самоорганізації, саморозвитку, що виявляється в гнучкості та адаптивності навчально-виховних підходів та інновацій.

У системі неперервної професійної підготовки має реалізовуватися принцип завершеності освіти на кожному з її структурних компонентів, тобто забезпечуватися належний рівень фахової компетентності, необхідний для активної трудової діяльності, для подальшого професійного вдосконалення.

Ефективність функціонування системи зумовлюється значною мірою наявністю існуючих зв'язків, які встановилися між компонентами системи. При цьому особливе значення мають інформаційні, організаційно-діяльнісні, комунікативні зв'язки, що проявляються у процесі педагогічної взаємодії, управління і самоуправління (регуляції і саморегуляції).

Діяльність суб'єктів навчального процесу виступає в органічній єдності з технологією його організації.

Об'єкт педагогічного процесу одночасно є і його суб'єктом. Важливо враховувати причинно-наслідкові зв'язки, виділяючи з їх числа найбільш суттєві. Наприклад, аналіз причин недостатньої підготовки абітурієнтів до вступу в магістратуру на спеціальність «Управління навчальним закладом» дозволяє обґрунтовано проектувати необхідні зміни в системі домагістерської підготовки абітурієнтів і уникнути повторення помилок. Встановлення тісних контактів між навчальними закладами I, II, III і IV рівнів акредитації, узгодження навчальних планів і програм підготовки дає можливість навчатися в магістратурі за скороченою програмою.

Процес формування фахівця-управлінця – це сукупність багатьох зовнішніх і внутрішніх взаємопов'язаних процесів, суть яких полягає в тому, що управлінський досвід трансформується у професійно-особистісні якості. Цей процес представляє собою не механічне поєднання процесів виховання, навчання, розвитку, самовиховання, а якісно нове утворення, яке підпорядковується своїм особливим закономірностям. Цілісність, спільність, єдність – головні характеристики педагогічного процесу, які підкреслюють підпорядкування всіх складових його процесів єдиній меті. Складна діалектика відносин у процесі професійної підготовки майбутніх менеджерів освіти полягає в єдності і самостійності процесів, які його утворюють; цілісності й підпорядкованості підсистем загальній меті процесу.

Функціонування системи неперервної професійної підготовки менеджерів освіти можливе за умови дотримання таких засадних положень:

- урахування чинників, що впливають на ефективність процесу професійної підготовки: аргументована мотивація вибору професії, пролонгована діагностика професійної придатності, наявність професійно зумовлених особистісних якостей, дотримання діяльнісного і професійно-особистісного підходів в організації процесу професійної підготовки;
- оптимального поєднання теоретичного і практичного компонентів професійної підготовки;
- тісної співпраці магістратури і сфери професійної діяльності;
- використання у процесі професійної підготовки інноваційних технологій;
- різноманітності форм, методів і технологій здійснення професійної підготовки і умов реалізації цього процесу;
- різноманітності форм реалізації неперервної професійної освіти: підвищення кваліфікації певного освітньо-кваліфікаційного рівня; оволодіння вищим освітньо-кваліфікаційним рівнем;
- наступність процесів професійної підготовки менеджерів освіти в магістратурі, в інституті післядипломної освіти;
- побудови процесу професійної підготовки менеджерів освіти на основі цілісного уявлення про теорію і практику управлінської діяльності.

У здійсненні професійної підготовки менеджерів освіти провідними є принципи неперервності, наступності, прогностичності і професійно- компетентного навчання.

Система неперервної освіти є досить гнучкою, вона створює оптимальні можливості для оволодіння різними освітньо-кваліфікаційними рівнями освіти; вибору форм і методів, термінів і темпів навчання.

Висновки. Джерелом розвитку системи неперервної професійної підготовки, як і будь-якої іншої, є суперечності як між її компонентами, так і їх характеристиками (властивостями). При цьому важливим є не стільки встановлення факту протиріччя, скільки знаходження способів їх усунення. Вибір способу вирішення залежить у першу чергу від цілей, які мають свою ієрархію. Це і перспективні цілі, й ті, що визначаються на певний період і в конкретній ситуації (тактичні цілі). Вектор стратегічної мети відносно постійний. Тактичні цілі можуть зазнавати змін залежно від зовнішніх умов середовища і внутрішніх можливостей системи.

Перспективу подальших розробок вбачаємо в подальшому вивченні питань функціональної моделі компетентності майбутнього менеджера освіти.

Література:

1. Дидактика современной школы: Пособие для учителя / Под ред. В.А.Онищука. – К.: Рад. шк., 1987. – 351 с.
2. Сигов И.И. О методике разработки модели специалиста (на примере инженерно-экономических специальностей) // Проблемы совершенствования высшего образования. – Л.: Ленинградский гос. ун-т, 2001. – С.60-99.
3. Семенов Н. Исторический контекст гуманизации образования в современном мире // Міжнародний семінар з гуманістичної психології та педагогіки (Ріне – 15-17 червня 1998 р.): Тези доповідей і повідомлень/ Від.ред. Г.О.Балл. – Київ-Рівне: Ліста, 1998. – С.89-90.
4. Беспалько В.Л. Стандартизация образования: основные идеи и понятия // Педагогика. – 1993. - №5. – С.45-62.
5. Воловик П.М. Теорія ймовірностей і математична статистика в педагогіці. – К.: Радянська школа, 1969. – 222 с.
6. Гершунский Б.С. Философия образования. – М.: Московский психолого-соц. ин-т Флинта, 1998. – 432 с.
7. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психологические проблемы готовности к деятельности. – Минск: Белорусский гос. ун-т, 1976. – 176с.
8. Кушнір В.А. Системний аналіз педагогічного процесу: методологічний аспект. – Кіровоград: Кіровоградський держ. пед ун-т, 2001. – 348 с.
9. Маслов В.І. Теоретичні основи та головні модульні компоненти змісту підготовки керівників навчальних закладів / Підготовка керівника навчального закладу до управлінської діяльності в ринкових умовах: Навч. посібник / Чміль А.І., Маслов В.І., Дмитренко Г.А., Єльнікова Г.В., Федоров Г.В. / За ред. Чміля. – К.: Логос, 2006. – 128 с.
10. Зязюн І.А. Сучасна освіта в контексті гуманістичної філософії // Педагогіка і психологія. – 1995. - №4. – С.6 -15.
11. Зязюн І.А. Педагогіка добра: ідеали і реалії: Наук.-метод. посіб.. – К.: МАУП, 2000. – 312 с.
12. Зязюн І. Філософські проєкції освіти й освітніх технологій // Шлях освіти. – 1996. - №1. – С.4-9.
13. Ничкало Н.Г. Неперервна професійна освіта як філософська та педагогічна категорія // Неперервна професійна освіта: теорія і практика: Наук.-метод. журнал. – К. – 2001. – Вип. 1. – С. 10-21.
14. Сисоєва С.О. Педагогічна творчість: Монографія / С.О.Сисоєва. – Х.-К.: Каравелла, 1998. – 150 с.
15. Петренко В.В. Розвиток форм організації навчання в середній загальноосвітній школі та педагогічних вищих навчальних закладах III – IV рівнів акредитації // Нові технології навчання: Наук.-метод. зб./ За ред. Б.І. Холода. – НМЦВО, НМЦСО, 2001. – Вип.29. – С.40-46.

В статье рассматривается система непрерывной профессиональной подготовки менеджеров образования, дается ее модель. Проанализовано тенденции развития менеджмента образования, сферы деятельности та профессиональные функции управленца.

The system of continuous professional preparation of managers of education has been revealed in this article. The model of this system has been given. Tendencies of management of education development, spheres of activity and professional manager's function has been analyzed.

НАУКОВІ ПІДХОДИ ДО РОЗВИТКУ ІННОВАЦІЙ В ОСВІТІ

Серед пріоритетних напрямів державної політики в контексті інтеграції вітчизняної вищої освіти до європейського та світового освітнього простору визначаються проблеми підвищення якості освіти, модернізації її змісту та форм організації навчально-виховного процесу, а також впровадження освітніх інновацій та інформаційних технологій.

У цій ситуації докорінно змінюється роль освіти. З простого фактора суспільного і державного життя освіта стає справжнім суб'єктом перетворень соціуму, котрий руйнується, породжує, нові форми громадського життя, створюючи тим самим умови становлення життєздатного суспільства. Нові перспективи і тенденції розвитку української освіти пропонують і нові способи роботи із самою освітою і усередині неї. Ці зміни засновані на найважливіших принципах методології сучасного наукового мислення.

У цьому зв'язку особливого значення набувають два провідні принципи принцип збільшення розмаїтості і принцип самоорганізації [4; 6; 7; 9]. Ідея розмаїття спочатку виникла в екології як фіксація існування в природі різноманітних видів, різновидів, популяцій, біогеоценозів. Розмаїття - одна з умов життя. Розмаїття співтовариств і культур - одна з умов життя суспільства. Ідея розмаїтості і його збільшення із суто екологічної перетворилася в наші дні в один з найважливіших принципів наукового мислення і методології науки, в одну з підвалин нового світогляду, що складається на межі століть. Принцип збільшення розмаїтості може і повинен стати, на думку багатьох дослідників, одним з фундаментальних принципів парадигми науки нового тисячоліття [4; 6; 9]. Для розвитку освіти цей принцип має регулятивне значення, визначаючи собою мету і стратегію інноваційної діяльності, освоєння педагогічних нововведень, різних за обсягом, рівнем, характером, змістом, складністю і т.д., що враховують розмаїтість економічних, соціокультурних, політичних, етнічних і інших особливостей.

Одним з найважливіших принципів сучасної науки стає принцип самоорганізації (І. Пригожий, Г. Хакен). Основоположник нового міждисциплінарного наукового напрямку бельгійський учений, лауреат Нобелівської премії І. Пригожий підкреслює, що «символом нашого фізичного світу не може бути стійкий і періодичний рух планет, що лежить в основі класичної механіки. Це світ нестійкостей і флуктуації, відповідальних за різноманітність і багатство форм і структур, які ми бачимо у довкіллі. Очевидно, для опису такої ситуації, коли еволюція і плюралізм стають ключовими словами, необхідні нові поняття і нові засоби» [7, с.7].

Такими новими поняттями і стали - самоорганізація і синергетика (термін, введений у науковий обіг німецьким фізиком-теоретиком Г. Хакеном). Насамперед І. Пригожий і Г. Хакен установили загальні закономірності синергетики - теорії самоорганізації для відкритих систем будь-якої природи. Предметом дослідження синергетики є закони самоорганізації й еволюції сильно невідновлених відкритих систем, які перебувають у стані нестійкості. Це системи будь-якої природи, що обмінюються енергією (або речовиною, інформацією) з навколишнім середовищем. Цей обмін здійснюється через усі точки системи. Освоєння основних положень теорії самоорганізації сприяє формуванню так званого синергетичного стилю мислення [1, с.5]. Представникам різних наук слід усвідомити, що в періоди невідновленості в точках біфуркацій можливі різні варіанти розвитку подій. Детермінізм - зумовленість у ланцюзі причинно-наслідкових зв'язків - замінюється однозначною непередбачуваністю, багатоваріантністю, альтернативністю вибору. Випадковість і флуктуації, виявляється, можуть вирішальним чином впливати на мимовільне виникнення нового, а хаос може виконати конструктивну функцію. Усе це відбивається на стилі мислення вчених, дослідників у різних галузях знань. І коли говорять про нелінійність мислення, мають на увазі розуміння багатоваріантності сценаріїв.

Синергетичний спосіб мислення, звертаючи увагу на коеволюційний характер взаємодії різних систем, формує принципово нову стратегію керування розвитком нелінійних систем (а до них належать і соціокультурні системи, у тому числі освітні). Проектування освітніх систем, якщо воно прагне відповідати новій методології і філософії науки, повинне покласти у свою основу синергетичний спосіб мислення й орієнтуватися на розмаїття можливих освітніх інституцій, форм і методів викладання, враховувати і виходити з інноваційної активності, що спонтанно складається в українській системі освіти. Синергетичні моделі освіти не тільки створюють усі можливості для інноваційних ініціатив, але й орієнтуються на існуючі тенденції в процесах розвитку нелінійних систем, на те, щоб виявитися в резонансі з тими інноваційними процесами, що протікають у різних підсистемах суспільства. Таким чином, синергетичне управління, орієнтуючись на процеси самоорганізації і самоврядування, повинне бути співзвучним поліфонії інновацій, характерній для сучасної української освіти [1, с.5].

Поняття «інновація» набуло в сучасних умовах найширшого вжитку, втрачаючи при цьому найчастіше свій первісний зміст. Інновація (пізньолатинське – *innovato*, англійське – *innovation* - нововведення) явища культури, яких не було на попередніх стадіях її розвитку, але які з'явилися на даній стадії та одержали в ній визнання («соціалізувалися»), закріпилися (зафіксовані) у знаковій формі і (або) у діяльності за допомогою зміни способів, механізмів, результатів, змістів самої діяльності. У другому випадку частіше використовують поняття «нововведення», виражаючи його сутність у термінах інноваційної діяльності й інноваційних процесів (якщо враховується процес сполучених змін у середовищі) і розкриваючи його зміст як комплексний процес створення, поширення і використання нового практичного засобу (нововведення) для задоволення людських потреб, які змінюються в ході розвитку соціокультурних систем і суб'єктів [10]. Інноваційна організація діяльності поставила світ на якісно новий, постіндустріальний ступінь розвитку - штучні механізми «оприроднилися» у суспільному організмі і склалася ціла галузь науки – інноватика. Предмет інноватики - насамперед створення, освоєння і поширення різного типу нововведень. Аналізуючи соціальні проблеми інноватики, І. Пригожий дійде висновку, що подібна діяльність у різних сферах життя має загальні риси і закономірності [8, с.28]. Кожне нововведення в чомусь дуже важливому схоже на всяке інше, де б воно не здійснювалося. Нововведення як організаційний механізм, як особлива робота присутні в багатьох цілеспрямованих змінах. І. Пригожий називає нововведення свого роду «клітинкою» керованого розвитку, цілеспрямованих змін. Нововведення - це така цілеспрямована зміна, яка вносить у середовище впровадження (організацію, суспільство, групу) нові відносно стабільні елементи [8, с.29]. Вони можуть бути суто матеріальними або соціальними, але кожен з них сам по собі являє лише новизну - тобто предмет нововведення. Аналізуючи основні поняття інноватики, І. Пригожий особливо підкреслює, що «нововведення суть процес, тобто перехід певної системи з одного стану в інший, котрий включає і перехід, тобто ініційовані і контрольовані зміни» [8, с.29].

Дослідження процесів зміни - один з важливих компонентів сучасного наукового пізнання (А. Аверьянов, Ю. Мячин, В. Столяров, Е. Юдін та ін.). В. Столяров вважає, що дослідження процесу зміни припускає аналіз того, що змінюється. Це означає для нас важливу позицію методологічного підходу до вивчення процесу зміни, які він визначив так: «з'ясувати сутність процесу зміни - значить установити, який предмет змінюється, що відбувається з ними в процесі зміни. Необхідно розрізнити зміст процесу зміни (сутності), причини зміни в широкому смислі, включаючи й умови і механізм протікання цієї зміни» [11, с.132].

Особливо важливо розрізнити два типи зміни: зміна як функціонування і зміна як розвиток. В. Столяров розділяє їх на підставі того, що: «якщо зміна першого типу не призводить до появи якісно нового стосовно предмета, то в результаті зміни другого типу виникає щось якісно нове, що раніше не існувало стосовно цього предмета» [11, с.132]. Інтерпретація поняття розвитку як специфічного типу процесу зміни є досить розповсюдженою точкою зору. Розвиток характеризується насамперед своєю невідривністю від руху, зміни. Але це не окремі зміни, а безліч, комплекс, система змін у складі елементів, у структурі, тобто в рамках якості підсистем даної системи. У цьому плані ми розглядаємо

розвиток як зв'язок якісних перетворень системи [8, с.160]. Для цього зв'язку характерна насамперед незворотність, під якою розуміється виникнення якісно нових можливостей, які не існували раніше.

Для розуміння механізму розвитку системи важливо відзначити зміну акценту, який простежується в сучасній науковій літературі, з понять «стійкість», «організованість», «гомеостазис» на поняття «зміна», «нестійкість», «революція». У центрі уваги сьогодні виявляються нестійкість як фактор подальшого розвитку, і стрибок, як відносно різкий перехід системи з одного якісного стану в інший: з нестійкого до стійкого. У результаті такого стрибка система переходить на якісно новий рівень і вступає в наступний цикл розвитку. Однак, щоб забезпечити умови таких змін, а саме: нестійкість, зв'язок визначеного типу із середовищем, наявність перспективних напрямків розвитку - система, що розвивається, на думку В. Дудченко, повинна будуватися певним чином. Вона повинна бути відкритою, активною, інноваційно орієнтованою [2]. Під активністю системи, що розвивається, ми розуміємо визначений тип її зв'язків із середовищем. Специфіка активності освітньої системи полягає в тому, що вона, вирішуючи свої проблеми, одночасно сприяє вирішенню проблем, які виникають у середовищі (та інших системах) а також свого власного розвитку. Відкритість і активність освітніх систем дозволяють віднести їх до класу універсальних систем, що адаптуються. Активність освітніх систем - передумова і спосіб підвищення їхньої ефективності в умовах високої невизначеності.

Інноваційна сутність системи, що розвивається, полягає в її орієнтованості на пошук нових шляхів і засобів вирішення проблем, у постійному відновленні програм і засобів впливу на навколишні системи і власну структуру. Нагромадження таких змін, зростання числа і величини відхилень у структурі і поведінці системи підвищують її нестійкість, переводячи її в критичний режим. Основне питання, яке необхідно вирішувати в цій ситуації - як перевести систему на якісно новий рівень і не допустити другого варіанта результату - її руйнування. Порівнюючи співвідношення змін і стабільності в системах, що розвиваються, І. Пригожий зазначає, що особливість більшості інновацій полягає в протиріччі між конкретними змінами, внесеними ними в дану систему і її стійкість, збереження як цілого [8, с.74]. Стабільність складу, структури, цілей системи є умова їхнього функціонування. Інновації порушують рівновагу в системі. змінюючись у чомусь одному, вона повинна зберегтися в інших основних своїх якостях. Аналіз ознак системи, що розвивається, дозволяє визначити розвиток освіти як зміну освітніх систем відповідно до соціокультурної динаміки суспільства і відхід від сформованих норм функціонування різних освітніх інститутів. Воно містить у собі адаптацію інновацій, розвиток структури і внутрісистемних зв'язків, перегляд норм, що відпрацювали, і принципів, апробацію нових уявлень і цінностей [11, с.23-24].

Розвиток освіти, тобто перехід її в новий якісний стан, не може бути здійснено інакше, ніж через освоєння інновацій, через інноваційні процеси. Інновації розглядаються сучасними дослідниками [5] як істотний елемент розвитку освіти. Вони виражаються в тенденціях нагромадження і видозміни різноманітних ініціатив і нововведень в освітньому просторі, що у сукупності приведуть до більш або менш глобальних змін у сфері освіти і трансформації її змісту та якості. Ініціативи виникають у ході власної еволюції сфери освіти, у пошуку перспективних форм і засобів педагогічної діяльності, апробації нових технологій навчання. Ініціативи закріплюються при обміні і поширенні досвіду, у формуванні масових починів і соціальних рухів педагогів, у сфері яких відбувається становлення груп ініціаторів і новаторів, що генерують нові соціально - педагогічні, психологічні, проєктивні і соціокультурні ідеї як актуальні продуктивні змісти і цінності реального (існуючого) і ідеального (уявного конструйованого та ідеалізованого) освітнього простору. Інновації - це такі актуально значимі і системні процеси, які виникають на основі розмаїтості ініціатив і нововведень, що стають перспективними для еволюції освіти і позитивно впливають на її розвиток [11, с.42-43].

Одним із ключових понять інноватики є поняття нового, новизни. Новизна є досить складною властивістю, що має свої характеристики. Для вивчення цієї властивості корисною виявляється абстрактна теорія властивостей, у якій розглядаються багатомірні властивості

новизни з характеристиками як координатні виміри їх шкал [1]. Перша координата новизни визначається тим, що існує кілька рівнів новизни: а) вищим рівнем новизни є абсолютно нове. Об'єкт вважається абсолютно новим, якщо ніде і ніколи такого ще не було; б) другий рівень утворює локально абсолютна новизна. Об'єкт вважається локально абсолютно новим, якщо в цій галузі такої раніше не зустрічалося (хоча в іншій - таке вже могло бути); в) умовна новизна. Об'єкт вважається умовно новим, якщо він колись був відомий (може навіть використовувався в цій же галузі), але зараз це вже забуто; г) нормативну новизну (або оригінальність). Об'єкт вважається нормативно новим, якщо він відрізняється від тих об'єктів, які зараз (як норма) використовуються.

Крім рівня, новизна може мати суспільну характеристику, яка утворить другу координату і показує, для якого співтовариства визначений об'єкт має рівень новизни. Так, якийсь об'єкт може бути абсолютно новим для однієї людини, нормативно новим для даного співтовариства і не новим для іншого.

Хоча інновації супроводжують суспільство із самого початку його виникнення, як педагогічна категорія вони відносно молоді й у цьому одна з причин того, що в їхньому визначенні спостерігається великий різнобій, хоча і немає істотних розбіжностей і непорозумінь. Найзначніші розбіжності у визначенні інновацій пов'язані з уживанням близьких і родинних термінів для їхньої характеристики: нововведення, зміна, відновлення, реформування, модернізація і т.п. Ця строкатість хоча і відбиває синонімічне багатство мови, у той же час вказує на необхідність їхнього уточнення і не тільки заради теорії, але, зрозуміло, заради практики. Зупинимось на визначенні інновацій як педагогічної категорії, пов'язаної з деякими визначеннями в соціології (нововведення як соціологічна категорія).

Найдавнішим терміном вважається термін, даний Е. Роджерсом, покладений в основу американських та європейських досліджень в галузі інновацій. У цих дослідженнях переважають агрономія, промисловість та медицина. Інновації в педагогіці представлені відносно мало.

За Е. Роджерсом «Інновація – це ідея, яка є для конкретної особи новою. Не має значення, чи є ідея об'єктивно новою чи ні, ми визначаємо її в часі, який пройшов з її відкриття або першого використання» [12, с.35].

Французький учений Е. Брансуїк розрізняє три можливих види педагогічних нововведень:

- як нововведення виступають освітні ідеї і дії, цілком нові і раніше не відомі. Таких цілком нових і оригінальних ідей дуже мало;
- найбільша кількість нововведень являє собою адаптовані, розширені або переоформлені ідеї і дії, що здобувають особливу актуальність у визначеному середовищі й у визначений період часу;
- педагогічні нововведення виникають у ситуації, в якій у зв'язку з повторною постановкою цілей у змінених умовах оживають деякі раніше існуючі дії, оскільки нові умови гарантують їхній успіх і успіх визначених позитивних ідей [9 с.35].

Американські дослідники Біл та Болен визначають педагогічне нововведення як «зміну, яка містить у собі не тільки зміну матеріалу, але і комплекс змін поглядів на його застосування» [9, с.35].

Цим визначенням дається характеристика зміни або комплексу змін.

Здійснений аналіз дає нам підстави погодитись з тим, що нововведення повинне містити в собі удосконалення, відповідно до поставленої мети, а інновації як використання нововведення повинне означати зміни, здійснювані свідомо і цілеспрямовано.

І хоч поняття «інновація» та похідні від нього (інноваційні процеси, системи, технології, методи і т.д.) зараз досить розповсюджені однак не цілком сприймаються нашою педагогічною наукою. Поява цих понять у вітчизняній науці обумовлена розширенням міжнародного співробітництва. Переклад деяких понять знайшов чимало термінологічних розбіжностей, у результаті чого були виявлені понятійні неспівпадання у педагогічній лексиці. Часто існуючі педагогічні поняття (такі як «упровадження досягнень педагогічної науки в практику», «вивчення і поширення передового педагогічного досвіду», «педагогічна

майстерність») виявляються нееквівалентними реально існуючим педагогічним явищам, тому у мові педагогіки повинні були неминуче з'явитися нові поняття.

Інноваційні процеси як єдність створення і відкриття нового (ідей, фактів, концепцій, теорій), їхньої порівняльної оцінки відповідно наявній у суспільстві системі педагогічних цінностей, освоєння (прийняття в систему цінностей або їхнього заперечення) і використання на практиці, здатні значно прискорити відновлення освіти. Вони характеризують якісно новий етап у взаємодії і розвитку науково-педагогічної і педагогічної творчості, коли нове створюється, народжується і входить у життя з ініціативи самих практиків, задовольняючи їхні професійно-особистісні потреби, інтереси, а не впроваджується централізовано «зверху», ззовні, як щось чужорідне.

Отже, у педагогічній інноватиці в цілому відбиваються у єдності процеси створення і відкриття нового (ідей, фактів, концепцій, теорій), їх порівняльної оцінки, відповідно наявній у суспільстві системі педагогічних цінностей, освоєння та використання їх на практиці. Інноваційні процеси, у силу такої єдності, здатні значно прискорити процеси відновлення системи освіти. Інновації в освіті тісно зв'язані із соціокультурними змінами в суспільстві й у сучасних умовах не лише зумовлені ними, але і самі зумовлюють соціальні трансформації.

Інновації в освіті аналізуються і досліджуються з погляду системного підходу і теорії самоорганізації, що дає можливість надати їм цілісного, прогностичного, випереджального характеру. Вони виступають основним механізмом постійного і стійкого розвитку освіти, переходу її в якісно новий стан, зумовлений особливостями сучасного етапу реформування українського суспільства.

Література:

1. Василькова В.В. Порядок и хаос в развитии социальных систем: синергетика и теория социальной самоорганизации. - СПб.: Лань, 1999. -480 с.
2. Дудченко В.С. Основы инновационной методологии. - М., 1996.
3. Инновации//Новые ценности образования: тезаурус для учителей и школьных психологов. - М., 1995. - С. 13-17.
4. Кохановский В.П. Философия и методология науки. - Ростов н/Д.: Феникс, 1999.-576 с.
5. Князева Е.Н., Курдюмов С.П. Синергетика: начала нелинейного мышления//Общественные науки и современность. - 1993. - №2. - С. 38-51.
6. Мойсеев А.М., Капто А.Е., Лоренсов А.В., Хомерики Г. Нововведения во внутришкольном управлении. - М., 1998. - 272 с.
7. Пригожий И. От существующего к возникающему: Время и сложность в физических науках. Пер. с англ. - М.: Наука, 1985. - 328 с.
8. Пригожий И., Стенгерс И. Порядок из хаоса: Новый диалог человека с природой. Пер. с англ. - М.: Прогресс, 1986. - 432 с.
9. Пригожий И. Нововведения: стимулы и препятствия (социальные проблемы инноватики). - М.: Политиздат, 1989. - 271 с.
10. Пригожий И., Стенгерс И. «Время, хаос, квант: к решению парадокса времени» М.: Прогресс, 1994.-265с.
11. Столяров В.И. Процесс изменения и его познание (логико-методологические проблемы). -М: Наука, 1966. - 140 с.
12. Хомерики О.Г. Системное управление инновационными процессами в общеобразовательной школе. - М., 1996. - 273 с.

ПІДГОТОВКА СТУДЕНТІВ МАГІСТРАТУРИ ПЕДАГОГІЧНИХ ВНЗ ДО ДІАГНОСТИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

На сучасному етапі розвитку вищої педагогічної освіти особливої уваги набувають дослідницькі компоненти, які поступово перетворюються на дуже важливу складову педагогічної діяльності кожного вчителя. Змагання різних освітніх систем потребує від педагога грамотної дослідницької праці, пов'язаної з аналізом стану всіх суб'єктів педагогічної взаємодії.

Активізація уваги до педагогічної діагностики в наш час не є випадковою. Педагогічна діагностика повинна стати нормою для кожного вчителя, який працює в умовах упровадження принципово нових педагогічних технологій і функціонування різних як за формою власності, так і за принципами побудови навчального процесу шкіл. Тому підготовка вчителя до педагогічної діагностики є вмотивовано необхідною і незамінною.

Дослідницька складова професійної підготовки майбутнього вчителя в умовах ВНЗ набуває першорядного значення. Сьогодні потрібно якнайшвидше створити оптимальні умови для організації діагностичної діяльності майбутнього педагога. Особливої ваги це набуває у підготовці магістрів, оскільки, отримавши освіту за даним освітньо-кваліфікаційним рівнем, учитель повинен знати наукове підґрунтя педагогічної діагностики, розуміти її функціональні особливості, уміти вправно застосовувати з метою отримання прогнозованих позитивних результатів навчання і виховання учнів.

Вітчизняною та зарубіжною наукою накопичено певний позитивний досвід у розробці теоретичних передумов побудови педагогічного процесу на діагностичній основі. Структура діяльності, її функції, вплив на психічні процеси і властивості особистості, механізми її вдосконалення досліджувались К. Абульхановою-Славською, Б. Ананьєвим, Л. Анциферовою, Л. Буєвою, Г. Костюком, О. Леонтьєвим, Б. Ломовим, С. Рубінштейном та ін.

Особливий інтерес викликають сучасні дослідження, що безпосередньо висвітлюють проблеми психологічної діагностики, (Л. Венгер, Ю. Гільбух, Р. Гуревич, І. Дубровіна, Д. Ельконін, Я. Коломінський, Л. Фрідман, А. Фурман та ін.). Окремі аспекти діагностики досліджують вітчизняні педагоги В. Бондар, І. Булах, С. Гончаренко, А. Ісайко, В. Козаков, О. Кочетов, К. Макагон, Ю. Мальований, І. Мар'єнко, О. Мельник, Л. Момот, С. Операйло, І. Підласий, І. Распопов, М. Ржецький, Н. Розенберг, Г. Цехмістрова, Й. Шамес та ін. Проблема використання діагностики у педагогічному процесі присвячені праці зарубіжних дослідників, зокрема, Г. Вітцлака, К. Інґекампа, Д. Зеебаха, Г. Клауса, Е. Стоунса та ін. Підготовка до педагогічної діагностики дотично вивчається в дослідженнях, присвячених організації магістерської освіти (О. Безлюдний, Р. Гуревич, Г. Кіт, С. Романюк, С. Руснак, Г. Тарасенко та ін.). Втім дослідницька складова фахової освіти майбутніх магістрів потребує більш докладного наукового аналізу.

Метою даної статті є презентація досвіду підготовки майбутніх магістрів початкової освіти до діагностичної діяльності.

Аналіз шкільної практики свідчить про те, що більшість учителів глибоко не усвідомлюють сутності і значення діагностичної діяльності, мають обмежений арсенал її методів. Такий стан зокрема ускладнюється тим, що допоки цілісно не розкрито зміст компонентів діагностичної діяльності, не виявлені можливості педагогічних дисциплін у формуванні діагностичних умінь та не впроваджена система поетапного формування компонентів діагностичної діяльності майбутнього фахівця в галузі освіти.

Уміння діагностувати ситуації, перевіряти методами логічного аналізу свої наміри, всебічно оцінювати завершені педагогічні проекти, виконувати експертні педагогічні оцінки належать до найголовніших професійних умінь педагога. В. Загвязінський резонно зазначає, що бути педагогом-дослідником – це значить вміти знаходити нове в педагогічних явищах,

виявляти в них невідомі зв'язки й закономірності. А це потребує передусім загальної культури та високої фахової підготовки, певного досвіду навчально-виховної роботи й спеціальних знань і вмінь, притаманних саме дослідницькій роботі. Зокрема, треба вміти спостерігати й аналізувати явища; узагальнювати результати спостережень, виділивши найголовніше; за певними ознаками передбачати розвиток явищ у перспективі; поєднувати точний розрахунок із уявою й інтуїцією та багато іншого. Складність педагогічних явищ із незавершеністю їх логічного аналізу та недостатньою інформованістю про них, робить проблему наукового пошуку особливо актуальною [4, с.15].

Вперше термін «педагогічна діагностика» був уведений німецьким ученим К. Інгекампом у 1968 році. На його думку, педагогічна діагностика не є частиною психодіагностики, а виконує роль самостійної наукової галузі. В німецькій педагогіці під педагогічною діагностикою розуміють всі дії в контексті дослідження педагогічних процесів, вимірювання їх ефективності, визначення можливостей індивіда щодо отримання освіти (особливо щодо індивідуального вибору бажаної спеціальності в системі професійної підготовки або в системі підвищення кваліфікації) [5, с.6].

На сучасному рівні осмислення даної проблеми педагогічну діагностику розуміють як систему технологій, засобів, процедур, методик і методів вивчення обставин, умов та факторів функціонування педагогічних об'єктів, перебігу педагогічних процесів, встановлення їх ефективності та наслідків у зв'язку із заходами, що передбачаються або здійснюються (В. Вербець, Г. Кловак, І. Підласий, О. Рудницька та ін.).

Зокрема, І. Підласий вважає, що педагогічна діагностика покликана обслуговувати навчально-виховні проекти – від їх зародження до завершення, від задумів до наслідків реалізації. Предметом педагогічної діагностики, у вузькому розумінні, є проектування оптимальних педагогічних процесів. Якщо проаналізувати її предмет ширше, то сюди необхідно віднести розв'язання всіх діагностичних завдань у царині навчально-виховного процесу, включаючи консультування і практичну допомогу батькам та учням [11].

Нам імпонує позиція дослідників, які вбачають сутність педагогічної діагностики у вивченні результативності навчально-виховного процесу в школі на основі змін у рівні вихованості учнів та зростанні педагогічної майстерності вчителів (В. Бітінас, Н. Голубев, О. Кочетов, Я. Коломінський, І. Прокоп'єв). З нашого погляду, педагогічна діагностика найперше покликана дати відповідь на такі питання: що і навіщо вивчати у духовному світі школяра і вчителя, за якими показниками це робити, якими методами користуватись, де і коли використовувати результати інформації про якість педагогічної діяльності, яким чином навчити вчителів самопізнанню і самоконтролю.

Центральною ланкою педагогічної діагностики традиційно є вивчення особистості школяра. Позитивний досвід виховання знаходить відображення в таких показниках вихованості дітей, як сформованість інтегративних особистісних якостей; теоретична і практична готовність до праці, самоосвіти, самовиховання тощо. Проте не менш важливим об'єктом педагогічної діагностики є й сам учитель. Він, як правило, не завжди усвідомлює власні потенційні можливості. Допомогти вчителю побачити зону свого найближчого особистісного і професійного розвитку – важливе завдання професійної діагностики. Знаменно, що дослідники, виокремлюючи функції педагогічної діагностики, наголошують на важливості виховувально-спонукальної функції [3, с.10]. З нашого погляду, педагогічна діагностика, спрямована на вчителя, спонукає педагога краще пізнати себе, власний внутрішній світ, зрозуміти свою індивідуальну неповторність, оцінити фахову спроможність. Це позитивно впливає на коригування особистісної і професійної самооцінки, зміцнює мотивацію педагогічної діяльності взагалі.

В процесі фахової підготовки майбутніх магістрів початкової освіти на базі Інституту педагогіки і психології Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського накопичено досвід залучення магістрантів до проведення діагностичних процедур щодо вивчення готовності студентів до екологічного виховання молодших школярів. Ми виходимо з того, що у зміст магістерської підготовки повинні обов'язково включатись способи самоконтролю, спрямовані на употужнення соціально-педагогічної

антиципації (прогнозування результативності педагогічного впливу щодо розв'язання глобальних екологічних проблем), а також особистісної та професійної рефлексії (самоаналізу власних ціннісних орієнтирів на зв'язок з природою та інтенсивності їх реалізації в практичній еколого-виховній роботі з дітьми).

Так, майбутні магістри початкової освіти в процесі фахової підготовки розробляють комплекси діагностичних процедур для виявлення структури ціннісних орієнтацій студентів щодо взаємодії з довкіллям; з'ясування особливостей розвитку у них емпатійних процесів в означеному контексті.

Зокрема, обов'язковою формою діагностики особистісної готовності майбутніх педагогів до розв'язання екологічних проблем є **аксіологічний зондаж**, зміст якого розробляють студенти магістратури. Так, результати діагностичних зрізів 2006-2007 рр. засвідчили, що поняття цінності природи як феномена соціального (а не лише біологічного) усвідомлене студентами випускного та передвипускного курсів лише частково. Переважна більшість студентів (83%) визначають власні екологічні орієнтири щодо навколишнього середовища на емпіричному рівні. Слабка загально-філософська підготовка з цієї проблеми не дозволяє їм порівняти власні позиції із ціннісними підходами до природи, виробленими культурою людства.

Зондаж мотивів ставлення майбутніх педагогів до природи виявив вельми пістряву картину. Зокрема, широко представлені пізнавальні мотиви – 47%. Досить вагомою є частка утилітарних мотивів – 28%. Морально-естетична мотивація ставлення до природи розвинута і яскраво виражена у відповідях лише чверті опитаних студентів. Пізнавальний контекст ставлення до довкілля націлює їх на аналітичний підхід до оцінки природи, у якому домінує зацікавлена увага до найменших подробиць функціонування природних процесів. Вельми поширений раціональний погляд на навколишній світ на фоні обчислювань конкретної користі природи для життя людини (утилітарний контекст). Знаменно, що відверто споживацьких мотивів виявлено не було. В той же час морально-естетична мотивація ставлення до природи зустрічається доволі часто. Однак співвідношення різних мотивів в структурі ставлення до навколишнього світу показало, що у більшості студентів такі мотиви не ієрархізовані і проявляються спонтанно.

Близько половини опитаних студентів виявили схильність до романтизованих форм сприйняття та оцінки природи. Так, значна кількість майбутніх учителів початкових класів (42%) сприймає довкілля на індивідуально-психологічному рівні, тобто проектуючи особистісні переживання на природу і перетворюючи її на своєрідний «фон» для власних думок і міркувань. Лише 22% опитаних студентів продемонстрували змістовний рівень сприйняття природи, для якого характерні багатомірність, ідеосенсорність реакції на її об'єкти та явища, а також комплексний підхід до їх оцінки на основі поєднання всіх контекстів – від утилітарного до морально-естетичного. Для таких педагогів природа є не стороннім об'єктом, не фоном для власного існування, а самоцінним суб'єктом взаємодії.

В той же час розуміння майбутніми педагогами естетичного потенціалу навколишнього середовища у більшості випадків (72%) є загальмованим і неточним. Так, студенти відчували значні утруднення під час диференціації категорій «прекрасне», «естетично виразне» щодо оцінки природи. Інтуїтивно відчуваючи різницю між ними, педагоги все ж таки не спромоглися чітко визначити суттєву межу, яка відділяє ці категорії. У більшості випадків вчителі ототожнюють прекрасне і естетично виразне, адже не володіють способами естетичного аналізу об'єктів і явищ природи. Зондаж естетичних уподобань педагогів щодо природи підтвердив картину аморфного розуміння ними естетики навколишнього середовища – 68% опитаних віддали перевагу максимально яскравому, екзотичному у природі. Розуміння естетичної цінності життєвих механізмів у природі (краси життя) усвідомлюють у власних оцінках лише 24% опитаних майбутніх учителів.

Неправильні оцінні стереотипи, широкий утилітарний контекст оцінок, їх зв'язок з вітальною безпекою людини зумовили хибне розуміння частиною студентів категорії «потворне» щодо оцінки природи. Більше половини опитаних (52%) відносять до потворних численні об'єкти та явища природи, що позбавляє їх права на естетичну виразність, ціннісну

значущість і самодостатнє існування (найнижчий «естетичний статус» у студентських оцінках отримали: жаба, змія, павук, плазуни, комахи, ожеледиця, землетрус, вулкан, болото, калюжа, мряка та ін). Подальше опитування з'ясувало особливості тлумачення потворного в природі: до цієї категорії студенти, як правило, відносять небезпечне (жахливе), неприємне (огидне), шкідливе для господарської діяльності людини. Такий аксіологічний підхід є яскравим свідченням небезпечного егоцентризму, який диктує детальне врахування власних вітальних потреб на фоні ігнорування вітальних потреб природи.

Лише 32% студентів однозначно відкинули можливість існування потворного у здоровій природі. Категорія «потворного» в таких оцінках трансформується у «спотворене», до якого вчителі відносять аномальне у природі (мутанти, вирубані ліси, забруднені водоймища, занедбані землі та ін).

Студенти магістратури залучаються також до **адаптації розроблених раніше діагностичних методик** з метою розширення діапазону дослідницьких процедур. Так, задля визначення конфлікту між професійно бажаним (важливим) і професійно доступним (посильним) у структурі екологічної та професійної свідомості майбутніх учителів було адаптовано методiku Є. Фанталової «Рівень співвідношень «цінності» і «доступності». За результатами обробки отриманих даних, сума розходжень між «важливим» і «посильним» презентує достатньо виражений конфлікт між професійно бажаним (тобто таким, що усвідомлене студентами як професійно важливе) і професійно доступним (тобто таким, що є посильним для студентів на даному етапі готовності).

Методика передбачала попарне ранжування цінностей (загальнолюдських і виховних):

1. Любов до природи як до творця життя.
2. Любов до себе як до частини природи.
3. Уміння зберегти здорову природу навколо.
4. Уміння зберегти здорову природу в собі.
5. Уміння навчити інших цінувати життя в природі.
6. Уміння співпереживати з природою радість і сум.
7. Уміння виокремлювати в природі корисне.
8. Уміння виокремлювати в природі естетично виразне.
9. Бажання безпосередньо спілкуватись з живою природою.
10. Уміння навчити інших милуватись природою.
11. Бажання насолоджуватись художніми образами природи (в літературі, музиці, образотворчому мистецтві, кіно тощо).
12. Уміння долучити інших до мистецьких шедеврів на теми природи.
13. Бажання творчо опікуватись і примножувати красу природи.
14. Уміння спонукати інших до творчого освоєння природи.

Матриця 1. Порівняння понять-цінностей на основі більшої людської і професійної важливості (в запропонованих парах обрати ту цінність, яку вважаєте більш важливою, обвести кружечком).

1 2 2 3 3 4 4 5 5 6 6 7 7 8 8 9 9 10 10 11 11 12 12 13 13 14
 1 3 2 4 3 5 4 6 5 7 6 8 7 9 8 10 9 11 10 12 11 13 12 14
 1 4 2 5 3 6 4 7 5 8 6 9 7 10 8 11 9 12 10 13 11 14
 1 5 2 6 3 7 4 8 5 9 6 10 7 11 8 12 9 13 10 14
 1 6 2 7 3 8 4 9 5 10 6 11 7 12 8 13 9 14
 1 7 2 8 3 9 4 10 5 11 6 12 7 13 8 14
 1 8 2 9 3 10 4 11 5 12 6 13 7 14
 1 9 2 10 3 11 4 12 5 13 6 14
 1 10 2 11 3 12 4 13 5 14
 1 11 2 12 3 13 4 14
 1 12 2 13 3 14
 1 13 2 14
 1 14

Матриця 2. Порівняння понять-цінностей на основі більшої доступності (професійної посильності)

1 2 2 3 3 4 4 5 5 6 6 7 7 8 8 9 9 10 10 11 11 12 12 13 13 14
1 3 2 4 3 5 4 6 5 7 6 8 7 9 8 10 9 11 10 12 11 13 12 14
1 4 2 5 3 6 4 7 5 8 6 9 7 10 8 11 9 12 10 13 11 14
1 5 2 6 3 7 4 8 5 9 6 10 7 11 8 12 9 13 10 14
1 6 2 7 3 8 4 9 5 10 6 11 7 12 8 13 9 14
1 7 2 8 3 9 4 10 5 11 6 12 7 13 8 14
1 8 2 9 3 10 4 11 5 12 6 13 7 14
1 9 2 10 3 11 4 12 5 13 6 14
1 10 2 11 3 12 4 13 5 14
1 11 2 12 3 13 4 14
1 12 2 13 3 14
1 13 2 14
1 14

Обробка результатів

Потрібно обрахувати, скільки разів кожне поняття домінувало за рівнем посильності. Все «важливе» і «посильне» ранжується окремо. Після цього відбувається порівняння рангів «важливого» і «посильного», визначаються величини розходжень між кожним. У підсумку підраховується інтегральний показник, який дорівнює сумі розходжень за модулем для всіх запропонованих понять-цінностей. Сума розходжень корелює із силою внутрішнього конфлікту між професійно бажаним і професійно доступним.

Якість особистісно-професійної реакції студентів на болючі проблеми довкілля значною мірою залежить від їхньої здатності до емпатії. Тому для виміру рівня розвитку даної здатності було адаптовано методику І. Юсупова, що дозволило визначити рівні емпатійності щодо природи (відповідно до шкали розвиненості емпатійних тенденцій).

Мета застосування методики: визначення умінь майбутніх учителів поставити себе на місце природи (об'єктів, явищ, істот) і виявити довільну емоційну чутливість до емоційних станів природи (зокрема, живих істот). Методика передбачає відповіді на запропоновані твердження: «не знаю» (0 балів); «ні, ніколи» (1 бал); «інколи» (2 бали); «часто» (3 бали); «майже завжди» (4 бали); «так, завжди» (5 балів):

1. Мені більше подобаються книги про природу, ніж книги із серії «Життя видатних людей».
2. Людину дратує прив'язливість тварин.
3. Мені подобається глибоко аналізувати причини екологічних негараздів у нашому місті (країні, планеті).
4. Серед усіх музичних напрямків віддаю перевагу екологічному джазу.
5. Занадту дратівливість хворої тварини потрібно стерпіти.
6. Хворій тварині (рослині) можна допомогти навіть співчуттям і ласкою.
7. Людині не варто втручатися в конфліктні ситуації в житті природи.
8. Кішки дуже чутливі до образи, навіть без причин.
9. Коли я в дитинстві чув сумну історію (бачив фільм) про ображених тварин, то плавав.
10. Роздратування мого (сусідського) собаки впливає на мій настрій.
11. Я байдужий до критики на мою адресу.
12. Мені більше подобається роздивлятися анімалістичні картини (про тварин), ніж натюрморти.
13. Я завжди все прощаю тваринам, навіть коли вони агресивні щодо мене.
14. Якщо кінь погано тягне, його потрібно бити батоєм.
15. Коли я читаю про драматичні події в житті природи, то відчуваю, що це відбувається ніби зі мною.
16. Господарі завжди ставляться до своїх тварин справедливо.
17. Коли я бачу, як гризуться собаки, то втручаюсь.

18. Я не звертаю уваги на поганий настрій мого собаки (кота, пташки).
19. Я довго спостерігаю за поведінкою тварин, відклавши інші справи.
20. Фільми та книги можуть викликати сльози лише у несерйозних людей.
21. Мені подобається спостерігати за виразом обличчя і поведінкою незнайомих людей.
22. В дитинстві я приводив додому бездомних котів і собак.
23. Всі люди необгрунтовано озлоблені.
24. Спостерігаючи за сторонньою людиною, хочу вгадати, як складеться її життя.
25. В дитинстві тварини ходили за мною вервечкою.
26. Якщо я бачу скалічену тварину, то намагаюсь чимось зарадити.
27. Людині стане легше, якщо вислухати її скарги.
28. Якщо я бачу брутальну поведінку інших щодо природи, то намагаюсь не попадати в число свідків.
29. Тваринам подобається, коли я пропоную їм розваги.
30. Люди перебільшують здатність тварин відчувати настрій свого господаря.
31. З конфліктної ситуації людина повинна виходити самотійно.
32. Якщо собака плаче (скавучить), на те є причини.
33. Людина повинна повсякчас турбуватись про "братів менших".
34. Мені хочеться зрозуміти, чому природа буває задумливою і сумною.
35. Безпритульних домашніх тварин потрібно відловлювати і знешкоджувати.
36. Якщо мені нав'язують обговорення гострих проблем (у тому числі екологічних), я переключаю розмову на іншу тему.

Шкала розвиненості емпатійних тенденцій:

Від 82 до 90 балів – дуже високий рівень емпатійності. У спілкуванні з природою індивід витончено, як барометр, реагує на стан об'єктів, явищ, живих істот. Нерідко відчуває комплекс вини перед знівченою людьми природою. Страждає при вигляді скаліченої тварини. Відчуває гостру потребу допомогти природі. Схильний вимагати такої ж альтруїстичної поведінки щодо природи від інших.

Від 63 до 81 бала – висока емпатійність. З щирою зацікавленістю індивід ставиться до природи. Емоційно чутливий, довірливий, великодушний відгук на проблеми довкілля. В оцінці екологічних проблем схильний довіряти почуттям та інтуїції, а не аналітичним висновкам. Схильний до конструктивних дій щодо порятунку природи від екологічних негараздів.

Від 37 до 62 балів – нормальний рівень емпатійності. Реакцію на природу не можна вважати «товстошкірою», в той же час і не варто вважати її особливо чутливою. Всі емоційні прояви знаходяться під самоконтролем. Під час зайвих впливів почуттів (у книгах, кінофільмах) втрачається терпіння. Немає розкутості почуттів, і це заважає повноцінному сприйманню природи.

Від 12 до 36 балів – низький рівень емпатійності. Емоційні прояви в житті природи здаються незрозумілими і позбавленими смислу. Перевага віддається конкретним справам, а не спілкуванню з природою. Прибічник раціональних рішень, прагматичних оцінок. Позиція щодо природи та її проблем характеризується певною відчуженістю.

11 балів і менше – дуже низький рівень емпатійності. Немає взаєморозуміння з навколишнім світом, у тому числі з природою. Занадта центрованість на власній персоні. Іронічне ставлення до будь-яких проявів почуттів. Певна індиферентність щодо екологічних проблем.

Студенти магістратури здійснюють також **діагностику якості творчо-проективної діяльності студентів випускного курсу** (освітньо-кваліфікаційний рівень – спеціаліст). У контексті вивчення педагогічних дисциплін та підготовки до ДЕК студентам-випускникам традиційно пропонується підготовка і захист індивідуальних еколого-виховних проєктів (наприклад: Відкрию дітям дивосвіт природи; Як поєднати моральне та екологічне виховання дитини; Естетика природи – учням тощо). Мета виконання таких проєктів – теоретико-методичне втілення власних педагогічних ідей, які мають конструктивно-прогностичне значення для гармонізації стосунків дитини з природою.

Магістранти залучаються до розробки критеріїв оцінки виконаних педагогічних проектів. Результатом колективної роботи є створення критеріального апарату діагностики ефективності виховних проектів (доречність і ґрунтовність використання класичної педагогічної спадщини; знання найновіших наукових досліджень з обраної проблеми; самостійність та критичність осмислення сучасних освітніх тенденцій; прогностичність екологічного бачення; проєктивність педагогічного мислення; експресивність втілення власної еколого-світоглядної позиції; креативність методичної пропозиції та ін.).

Таким чином, діагностична діяльність майбутнього магістра початкової освіти є однією з центральних складових його фахової підготовки, підтверджує значну ефективність формування його творчо-педагогічного потенціалу. В процесі діагностичної діяльності фахівець найвищого освітньо-кваліфікаційного рівня підготовки не лише поліпшує власний рівень теоретичних знань – він набуває вміння глибоко аналізувати процес педагогічної діяльності (як своєї, так і інших), оцінювати її результати, формулювати висновки та пропозиції щодо корекції та усунення виявлених недоліків.

Література:

1. Борисов В.В. Формування готовності вчителя до дослідницької педагогічної діяльності в умовах поетапної підготовки студентів педагогічного вузу: Автореф. дис... канд. пед. наук: – К., 1997. – 22с.
2. Вербець В.В. Педагогічна діагностика формування духовно-творчого потенціалу студентської молоді. — Рівне : РДГУ, 2005. – 147 с.
3. Голубев Н.К., Битинас В.П. Введение в диагностику воспитания. – М.: Педагогика, 1989. – 157с.
4. Загвязинский В.И. Учитель как исследователь. – М.: Знание, 1980. – 96с.
5. Ингекамп К. Педагогическая диагностика: Пер. с нем. – М.: Педагогика, 1991. – 238с.
6. Кіт Г. Г., Тарасенко Г. С Магістерська робота з педагогіки початкової освіти: Навч.-метод. посіб. — Вінниця : ВДПУ ім.М.Коцюбинського, 2006. — 86с.
7. Кловак Г.Т. Дослідницька діяльність як важлива складова роботи вчителя сучасної школи // Вісн. Житомир. держ. ун-ту ім. І. Франка. — 2003. — N 12. — С. 253-256.
8. Кочетов А.И., Коломинский Я.Л., Прокопьев И.И. Педагогическая диагностика в школе. –Минск: Народная асвета, 1987. – 214с.
9. Макагон К.В. Діагностика готовності педагогів до пошукової діяльності // Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи: Збірник наукових праць. Випуск 5 /Ред. кол.: Л.І.Даниленко та ін. – К.: Логос, 2001. – С.66-74.
10. Мельник О.М. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до діагностичної діяльності: Автореф. дис... канд. пед. наук.– Запоріжжя, 2002. - 21с.
11. Підласий І.П. Діагностика та експертиза педагогічних проєктів. Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. –К.: Україна, 1998. –343с.
12. Рудницька О.П., Болгарський А.Г., Свистельнікова Т.Ю. Основи педагогічних досліджень. – К., 1998.- 144с.
13. Руснак І.С., Романюк С.З. Магістерська робота з педагогіки: Навч.-метод. посібник. — Чернівці : Рута, 2005. — 207с.
14. Цехмістрова Г.С. Діагностика ефективності навчального процесу у вищих навчальних закладах: Автореф. дис... канд. пед. наук. — К., 2002. — 20 с.

The experience of future Masters' of Primary Education training for diagnostic activity is presented in the article.

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ РОБІТНИКІВ: ВИХОВНИЙ АСПЕКТ

Перехід на новий зміст освіти, розробка нових стандартів професійно-технічної освіти, запровадження інформаційних технологій у навчальний процес, дає можливість говорити про використання інноваційних методів навчання у професійно-технічних закладах. Що стосується виховної роботи, говорити хоча б про якісь інновації в цій галузі не доводиться.

А тим часом у період зміни соціальних координат виховання має бути одним з головних суспільних і державних пріоритетів. Зміна соціально-економічних умов спонукає до реформування не тільки освіти, невід'ємною складовою якої є виховання.

Нинішня система освіти, яка значною мірою втратила звичні ідеали, не знайшла поки що адекватної заміни. Доводиться в умовах непростої конкуренції з негативними впливами виборювати відновлення, повернення до молодіжного середовища загальнолюдських гуманістичних цінностей, кращих традицій класичної і народної педагогіки. Якщо раніше молодь спиралась на досвід попередніх поколінь, то нині вона хоче творити новий, свій власний соціальний досвід, що дуже не просто. Тому ми, хто призначений долею формувати позитивні якості майбутнього професіонала, маємо допомогти йому. Відповідно потрібна нова парадигма виховання, радикальний перегляд цілей, принципів, орієнтирів, що лежать в її основі.

Людина – істота суспільна, яка, використовуючи особистий досвід і досвід людства, живе і працює у певному соціумі, формує себе під його впливом і своїми діями змінює його.

Автор концепції взаємодії з соціумом або «педагогіки середовища» С. Шацький виокремлював три точки зору на проблему взаємодії навчального закладу з оточуючим середовищем. У першому випадку школі не потрібно середовище. Вона виконує свою основну функцію – вчити дітей. У цьому випадку виникає замкнута форма організації, коли середовище заважає педагогічному колективу виконувати свою справу. В іншому випадку школа повинна проявляти зацікавленість відношення до оточуючого соціуму. Це так звана «школа життя», де господарює дух прагматизму. Третя точка зору зводиться до того, що школа працює в оточуючому середовищі, що суттєво впливає на виховання дітей. Воно (середовище) становиться відкритою для всіх системою, частиною життя учня [13]. Останній підхід і сьогодні залишається сучасним.

Як середовище впливало і впливає на школу, так і навпаки. На початку XX століття вважалося, що ті, хто закінчив навчальний заклад у майбутньому змінять на найкраще технічні умови виробництва, на якому працюватимуть, а також свій економічний статус.

Визначалось декілька видів впливу навчального закладу. Результат освітнього впливу спостерігався в підвищенні розумового рівня людини, у розвитку допитливості, сприянні навчанню членів родини того, хто вже закінчив освітній заклад. Виховний вплив виявлявся в підвищенні морального рівня, розвитку внутрішніх і зовнішніх етичних якостей людини, у покращенні його сімейного побуту. Вплив родинний складався із освітнього і виховного впливів у сімейному колі. Окремо виділявся релігійний вплив. Суспільний вплив вбачався в надбанні знань і якостей, що використовувалися в суспільному житті, у «довірливому відношенні до місцевої інтелігенції й у вибранні на громадську посаду» [11].

Людина не тільки професійна істота, вона – член родини. Від того, які моральні якості сформовано в неї, залежить її сімейне життя. В даному разі виховання «працює» на сім'ю, родину і знов таки ж на долю людини.

Однак був час, коли школа вчила дитину відокремлюватися від родини, від родинних стосунків. Це був час народження країни з новим соціально-економічним ладом. Яскравим прикладом тенденції виховання революційного часу є рецензія на роботу П. Альмендинген-Тумим і Г. Тумим «Портфель дошкільного работника» (Петроград. – Госиздат. – 1923 г.). Хоча вона стосується дошкільного виховання, але ж виразно ілюструє вимоги, що ставилися перед усією освітньою системою того часу. Книзі пред'являлася докора, що її відмінною рисою є

«різкий наголос на індивідуальності дитини й дуже слабкі вказівки на колектив. Це червоною ниткою проходить через усю книгу. «Осягати індивідуальність», далі розвивати й удосконалювати її, становити «одне ціле» із сім'єю, подаючи «моральні» приклади й створюючи «моральну атмосферу», – ось основне завдання практичного працівника, відповідно якому він повинен, будувати свою повсякденну роботу. Подалі від життя (особливо від «вулиці»), глибше вникай в окреме «Я», культивуй його й розвивай громадськість відповідно інтересам цього «Я», яке буде жити й працювати поруч із іншими «Я», у суспільстві, – таке гасло «дошкільного виховання». Подальші коментарі, на думку рецензента книги, здаються зайвими. «Книжка, можна із упевненістю сказати, є небезпечним «посібником», і тому її не тільки не слід рекомендувати, а необхідно визнати шкідливою за тими тенденціями аполітичності, міщанства й повної відсутності революційності, якими вона пройнята» [5].

З позицій недавнього минулого, коли існували міцні сімейні стосунки, жахливо читати наступні строки: «Настав час порвати з культом сімейного виховання, настав час зрозуміти, що не може й не повинно бути в пережитій нами боротьбі тихих мирних куточків, відірваних від життя й політики, настав час зрозуміти, що ... кожен ідеологічний центр зобов'язаний відмовитися від аполітичності й вийти на широку арену діяльності в рядах пролетаріату й за інтереси пролетаріату, утворюючи з ним (а не із сім'єю) єдине ціле» [5]. Був такий етап в житті нашого народу. Адже зміна соціально-економічних умов потребувала зміни поглядів, що, в свою чергу, диктувало такі жорстокі й жахливі вимоги, які співпадають з Кодексом законів про народну освіту в УРСР від 2 листопада 1922 р., де визначено цілі радянської системи виховання – створення нового покоління людей соціалістичного суспільства з матеріалістичним світоглядом, з психологією колективіста, з твердою волею, необхідною для суспільства кваліфікацією [8].

Економічний вплив набувається за рахунок економічних знань, напрацювань ділових якостей, використання їх у справі. Це у свою чергу, призводило до покращення умов праці й матеріального становища та можливості знайти роботу в інших професіях. Цікавим є спостереження діячів освіти початку ХХ ст. щодо останнього явища. Вони зауважували, що «...вплив школи на покращення сільського господарства спостерігається переважно в окраїнних губерніях. Знаходження іншого виду праці – в центральних. Українські губернії за своїм географічним положенням знаходяться на межі обох груп. Що стосується причин цієї закономірності, то вони зводяться до різниці економічних умов центру й окраїн. Перший, як район промисловий і малоземельний, переважно спрямовує економічний вплив школи в русло полегшення пошуку роботи в різних професіях. Другий, як землеробний і переважно багатоземельний район зосереджує господарську енергію населення на покращення землеробства» [11].

Важливим напрямом виховання педагоги минулого бачили в посиленні ролі культури при відборі змісту виховного процесу.

Визиває повагу відношення вчених минулого століття до групи предметів, визначених як графічні. Краснопис, малювання і креслення на їх думку виконували декілька функцій: формували навички сидіння дітей так, щоб вони не сутулилися, правильного тримання олівця і ручки в руці, а також сприяли художньому розвитку дітей. У ті часи згадували історію з англійським педагогом, якого запитали: «Щоб ви зробили для підвищення художнього рівня в країні?» На що він відповів: «Якщо б мені довелося вибирати з двох таких засобів, із яких один полягав би у навчанні мистецтву ремісників і в створенні промислових художників з одного боку, а з іншого боку – у розвитку художнього смаку всього населення, то я не задумуючись обрав би другий шлях, тому що, коли смак розвинений у всьому суспільстві, то й ремісник йому неодмінно підкориться» [1, с.127-128].

Художньому розвитку людини відводилося значне місце. На думку Є. Андрєєва «почуття прекрасного розвивається в нас тоді, коли ми у формі, в якій представляється нам усяка річ, бачимо не тільки необхідну оболонку сутності, але коли ми в цій формі звикли шукати і шукаємо красу». Цю красу учні мали бачити не тільки у виробках, зроблених іншими, а й в тих, що вони робили самі. «Розвиток почуття краси є першим ступенем до створення в душі ідеалу. Від краси зовнішньої ми переходимо до краси моральної. Лише

вихованням у нас потреби в моральній красі, з'являються в нас ті моральні ідеали, що служать добрими путівниками на життєвому шляху». Якщо це почуття буде розвинуто, то в час дозвілля людина буде займатися чимось прекрасним, а не марнувати час свого відпочинку на розваги, що викликають осудження людей тобто такі пороки як пияцтво, азартні ігри й розпуста [1, с.84].

В Україні в кінці XIX на початку XX століть серед навчальних професійних закладів різних профілів відкривалися і художньо-промислові школи. Так, у 1897 році у м. Миргороді була відкрита така школа, в якій вже у 1899 р. навчалося 195 учнів, що для того часу було дуже багато. Навчання у художньо-промислової школі ім. Н.В. Гоголя було поставлено на достатню висоту. Так, після відвідування школи у докладі Ревізійної комісії Полтавським Губернським Земським Зборам XXXV чергового скликання 1899 р. був такий запис: «Оглянувши роботи учнів з ліплення, малювання, креслення й інших предметів, ревізійна комісія вважає своїм приємним обов'язком засвідчити той разючий успіх, що вона знайшла в учнівських роботах. Роздивляючи їх, мимоволі народжується питання: чому ж ще вчити цих учнів? До того гарними й вишуканими була велика кількість виробів, виготовлених учнями старшого класу» [6, с.30]. Зрозуміло, що без відповідної естетичної підготовки учнів, комісія не зробила би такий висновок. Про високий рівень художньої майстерності учнів свідчать замовлення їм. Крім дрібний речей і виробів, учні школи виготовляли зовнішню обробку церкви на Новій Охті в Петербурзі, іконостас художньої роботи візантійського стилю для церкви в Буенос-Айресі Аргентинської республіки, теракотово-емалеву обробку фасаду Братського будинку в Петербурзі, обробку фасаду і кахлів для печей будинку епархіального архітектора Н.Н.Никонова в Петербурзі.

Учні за свою працю отримували кошти. Однак це відбувалося не відразу. Прийняті в школу, вчилися робити дрібні речі або вироби, що мали певну цінність. Після того як учень набував певних знань і навичок, він за виготовлення різних виробів одержував винагороду, якщо вони пройшли оцінювання і були прийняті адміністрацією. Розрахунок відбувався за кожну виготовлену річ. Таким чином, учні одержували на місяць 3-10 карбованців. (Це були немалі гроші. Так, плата за навчання на вечірніх курсах графічних мистецтв і математики для дорослих ремісників м. Одеси становила 50 коп. за місяць або біля 8 карбованців за рік [10, с.56]. Така турбота адміністрації про учня сприяла тому, що останній не поспішав покинути школу, а удосконалював свою майстерність і примножував славу школі.

Питання виховання завжди були й залишаються актуальними й складними. А важкі воєнні часи ще й більше примушують замислитися над ними. Так було і під час війни 1914 року. Важкі події воєнної доби відбивалися на всьому житті суспільства і торкнулися школи значними утрудненнями в педагогічній роботі. Міністерство Народної Освіти визначило слабкі місця школи, видало циркуляри, де й запропонувало направити зусилля на створення такої внутрішньої атмосфери, яка б полегшила завдання морального виховання підростаючого покоління, як під час війни, так і в мирний час.

Мова йшла про уникнення в школі сухого формалізму, в якому бачили головне її зло, і заміну його уважним і чуйним відношенням до учня. Пропонувалося змінити способи виховного впливу: каральний зовнішній нагляд і дисциплінарні стягнення за провини – попередженням їх і моральним впливом. У зв'язку з цим пропонувалося відмовитися від цифрової оцінки й оцінювати учнів сукупністю показників (вражень), отриманих при уважному вивченні їх індивідуальних особливостей. Пропонувався інший погляд на навчання, коли була важлива не кількість оцінок в атестаті, а запас корисних навичок і знань, необхідних для життя. Тому формальне, чисто зовнішнє вивчення курсу, що ускладнювалося багатопредметністю, перевантаженістю програм, не повинно було мати місце в школі. Педагогічним радам надавалося право вирішувати всі питання спрямовуючи їх починання в одне русло і тим самим створюючи струнку систему дій.

У зв'язку із цим пропонувалося обговорити питання щодо відношення викладачів і вихователів до учня; роль класного наставника в моральному вихованні; система стягнень; питання про об'єднання школи й сім'ї у зв'язку з питанням про позашкільний нагляд за учнями; фізичне виховання й тощо. Пропонувалося в перспективі розглянути питання

розвитку волі й моральності як найближчого завдання виховання; життєрадісності і самодіяльності, як необхідних умов розвитку особистості; організації шкільного середовища, як виховного засобу; естетики в школі; постановки читань, практичних занять й кружків учнів; екскурсій; ручної праці й літніх польових робіт; дисципліни й перегляду мір стягнення й покарання; релігійно-морального впливу школи й тощо [12].

В останній час набуло поширення поняття «корпоративна думка», до усвідомлення якого доцільно готувати майбутніх робітників ще в стінах навчального закладу. Відомо, що в групі весь колектив виконує єдину цільову програму. Водночас у виконання програми має бути внесений елемент вибору, творчості, доцільного поділу організованої праці. Регулювання співвідношення цих елементів, раціональне поєднання їх із завданнями ПТНЗ становить суть діяльності інженерно-педагогічних працівників закладу. Тому замість тиснути на психіку учня необхідно створити таку обстановку, в якій він увесь час міг би добре бачити мету свого навчання, своєї роботи, самостійно й організовано виконувати її, виробляючи звичку до об'єднаної праці.

Прикладом колективної праці може слугувати досвід Харківської школи друкарської справи ім. А. Багинського. Аналіз навчального плану і програм вказує на широке вивчення виробництва. В основі всіх методів – єдність навчання і продуктивної праці. Оскільки у навчальному закладі учні становили навчально-трудоий колектив, то одним із завдань формування професійної культури було налагодження тісних контактів одного з одним, а також зі споживачами виготовлюваної продукції. Правильна організація праці, вмілий розподіл функцій між усіма членами колективу були необхідними умовами його життєдіяльності. За таких умов сама обстановка школи розвивала колективістські якості, вміння працювати в групі. При виконанні спільних виробничих завдань від учнів вимагалася доцільна, організація об'єднаної праці, що сприяло розвитку колективної творчості. Оцінюючи роботу своїх товаришів по групі, кожен мав змогу поставитися до цього критично. Особистість учня в такій обстановці не пригнічувалася. Оцінка частки роботи кожного індивіда на тлі колективної видавалася справедливою.

З моменту виникнення нової парадигми освіти – особистісно орієнтованого навчання, погляд вчених і якоюсь мірою практиків повернувся в бік учня.

Як у краплі води відображається усе море, так і в навчальних закладах відображаються проблеми країни. У кінострічках 30-х років, де зображується життя молодії радянської країни, ми бачимо людей одягнених у однакові спідниці, блузки та червоні хустинки. Це не тільки данина моді, це – ідеологія. Починаючи створювати нову за устроєм державу, підлаштовували під це і все інше. Так один з авторів журналу «Путь просвещения» писав: «Одяг у пролетарській державі має бути докорінно перетвореним» [4, с.265-267]. Однак, беручи до уваги психологію натовпу, цілі і завдання одягу нові погляди повинні, на його думку, формуватися в школах ФЗУ швейного профілю. Реформа одягу мусить починатися з учнів цих навчальних закладів. Він пише: «Ми звернемося до моди останнього часу, коли перехід від вузьких суконь, що заплутували рух ніг, до широких, які вимагали колосальної кількості матеріалу, не мав ніякого розумного виправдання. У наш час сукня жінки більш менш зручна, але вкажемо на повну відсутність в неї кишень, що не дає змоги тримати при собі хоча б членський білет або носову хустинку; потім на низькі вирізи суконь, що переслідують мету відомої властивості, замість того, щоб вигнавши безумовно шкідливий і незручний комірець просто мати відкритою шию... Словом, усе непотрібне, нерозумне і неекономне повинно бути із уживання в жіночому одязі видалено, як розбещуючий початок. Пролетарська жінка повинна свої надлишки, якщо вони у неї є, витратити більш розумно».

Засіб реалізації всього цього автор бачить у досконалому вивченні походження і призначення одягу, вивченні властивостей матеріалів з чого виготовляється одяг, огляд його з гігієнічної, доцільної і художньої точки зору [4, с.266]. Таке відношення до моди з погляду нашого часу здається наївним, однак це було і не можна проходити повз нього, щоб не повторювати помилок минулого. Авторитаризм проглядався не тільки в моді, він багато десятиліть існував у навчально-виховному процесі різних закладів освіти, можна сказати, що це явище існує й нині.

Цікавими з точки зору нашого дослідження є моніторингові обстеження рівнів сформованості ціннісних орієнтацій учнів ПТНЗ, проведені спільно співробітниками Науково-методичного центру професійно-технічної освіти м. Харкова, психологами професійно-технічними навчальними закладами області та науковцями Української інженерно-педагогічної академії. Воно проводилося у 1999-2003 рр. у десяти закладах профтехосвіти з метою комплексної психолого-педагогічної діагностики і всебічного вивчення їх ієрархічної структури для подальшої оптимізації виховної роботи. Результати обстеження спонукали викладачів і майстрів виробничого навчання, вихователів гуртожитків внести корективи в індивідуальну роботу з учнями з огляду на виявлені цінності і пріоритети, яким віддається перевага. Обстеження також показало, що система виховання учнів професійних навчальних закладів недостатньою мірою забезпечує розвиток культури майбутнього спеціаліста, стійких життєвих орієнтацій на самоствердження, самореалізацію особистості, обмежує розвиток духовної сфери, не сприяє у розвитку орієнтації на реалізацію власного «Я» в соціумі [3, с.110-126]. Аналіз якостей, запропонованих дослідниками, показав, що в переліку відсутні якості, необхідні сучасній людині, якій жити і працювати в умовах, пов'язаних з ринком праці, з природними, тобто екологічними, соціально-психологічними, соціальними умовами, з далеко неоднозначними явищами, які по-різному сприймає молодь, і які по-різному на неї впливають.

Згідно з сучасними потребами майбутній робітник має володіти цілком визначеними якостями, серед яких основними вважають професіоналізм, широку професійну спеціалізацію, вміння аналізувати і проектувати свою трудову діяльність, діяти в нестандартних виробничих ситуаціях, приймати рішення в умовах невизначеності і брати на себе відповідальність за їх виконання. Дедалі більшого значення набувають такі якості, як здатність здобувати знання упродовж життя, тим самим підвищуючи свою компетентність, рівень культури.

З позицій сьогодення ми маємо враховувати напрацювання наших попередників і пам'ятати, що виховання – це не тільки формування морально позитивних актів, вчинків учнів. Воно зумовлює напрацювання навичок поведінки у соціумі, що в майбутньому сприятиме виживанню людини в ньому. Доцільно наголосити, що від того, які людина має моральні якості залежить її доля. У наукових працях з питань виховання акцент робиться на майбутню професійну діяльність учня, належність сформованих якостей, на його місце в професії.

Цікава позиція щодо визначення поняття «виховання» О. Бондаревської, яка розглядає «виховання» як духовну діяльність, залучаючи до пояснення своєї думки стародавнє руське слова «възъпитание» – піднесене, духовне живлення, а українське «виховати» розкриває як добувати сховане [2, с.3].

У педагогічних колективах, науковій літературі та і в засобах масової інформації багато говориться і пишеться про поважливе ставлення до особистості учня, про індивідуальний підхід, особистісно орієнтоване навчання, однак все це, на жаль, має переважно декларативний характер. У дуже рідких випадках викладач або майстер виробничого навчання і учень стають рівноправними учасниками навчально-виховного процесу. Ситуація, що панує в професійно-технічних навчальних закладах зрозуміла. Важко людям, які багато років дотримувалися думки щодо провідної ролі викладача, «зійти з п'єдесталу» і стати з учнем на один щабель. У даному разі ми не маємо на увазі панібратство викладача або майстра виробничого навчання з учнем. І поважливе ставлення до наставника має зберігатися, якщо воно є результатом його праці, вміння і досвіду, результатом вміння спілкуватися з молоддю. Мова йде про ставлення викладача до учня, до його думки, про намагання розібратися в мотивах певної поведінки, розуміти його вчинки, що, можливо, викликають у першу мить негативну реакцію. Адже обоє перебувають у ситуаціях, що потребують власного рішення і його оцінки.

Навчаючи майбутнього робітника, не можна забувати, про принцип неперервності – освіта впродовж життя – який спонукає так будувати процес навчання, щоб в учня сформувалася не тільки потреба постійно поглиблювати свої знання протягом усього життя, а й вміння це робити. Поглиблення та поширення професійних знань можливе як завдяки самоосвіті, так і періодичному підвищенню або зміні кваліфікації.

Майбутній робітник має вміти творчо мислити, шукати найбільш прийнятні рішення при виконанні доручених завдань. Цьому сприяють не тільки нові відомості з спеціальних

дисциплін, що розкривають ази і таємниці професії, а й з історії, літератури, суспільствознавства та інших предметів, які розширюють світогляд, піднімають загальну культуру. Вияв творчості у навчанні може бути передумовою майбутньої творчості у професійній діяльності.

Виховна робота має багато аспектів. Жорсткий розрив сьогодення з минулим, інші соціально-економічні умови – головна причина низької ефективності виховної роботи в закладах профтехосвіти. В жодному разі не слід відмовитися від напрацювань минулого: хто його не має, той не має майбутнього. Використання позитивного досвіду традиційної системи виховання, аналіз успіхів і невдач сприятиме трансформації системи виховання в нових соціально-економічних умовах. Цілком справедливою в цьому відношенні є думка академіка І. Зязюна, який зауважив, що «освіта має формувати не фахівця-експерта (це само по собі важливо), а самоцінну особистість, яка реалізує себе в тій чи іншій професії, повнокровно живе в світі, переживає свою відповідальність за близьких, країну, планету» [7, с.19].

Високий рівень професіоналізму, який досягається шляхом освоєння тонкощів професії, спосіб творчої самореалізації в різних видах діяльності і спілкування, спрямований на засвоєння і передачу нових технологій і професійних цінностей, являє собою те, що називають професійною культурою. До професійних цінностей належать самостійність, мобільність, підприємливість, комунікативність. Крім означених якостей, які слід враховувати при підготовці кваліфікованих робітників, доцільно звернути увагу на запити роботодавців, які висувають до робітників нові вимоги. Вони вважають, що випускники мають відповідати як мінімум п'яти критеріям: бути активними і підприємливими, вміти навчатися в розвитку справи, тобто адаптуватися до умов виробництва, розуміти сучасний бізнес-контекст і знати практичні основи тайм-менеджменту. Вони мають уміти сприймати корпоративну культуру компанії, що забезпечує лояльність [9].

Професійно значущі та професійно важливі якості визначаються сьгодніми умовами праці та роботодавцями. Тому при підготовці майбутніх робітників необхідно враховувати інтеграційні процеси і формувати в учнів потрібні якості.

Література:

1. Андреев Е. Школьное дело в России. Наши общие и специальные школы. С-Петербург. – 1892.
2. Бондаревская Е.В. Антикризисная направленность современного воспитания. // Педагогика, 2007, № 3. – с.3-14.
3. Бронскова О.В., Пензар В.А. Життєві цінності та пріоритети учнівської молоді ПТНЗ. Професійно-технічна освіта: інноваційний досвід, перспективи //Наук.-метод. зб. //Упоряд. Н.І.Бугай. – Вип.1. – К.–2005.
4. Бурксер Е. О связи учебной части с производственной в школах фабзавуча швейной специальности //Путь просвещения, 1923 – №9-10.
5. Гендриховская А. Путь просвещения. – 1923. – №11-12. – С. 166
6. Доклад Ревизионной Комиссии Полтавскому Губернскому Земскому Собранию XXXV очередного созыва 1899 года. Полтава. Типо-Литография Л.Фришберга - 1899.- 34 с. /
7. Зязюн І.А. Духовні чинники елітарної особистості. Розвиток особистості в полікультурному освітньому просторі. Зб. матеріалів Міжнародного конгресу ІV Слов'янські педагогічні читання. 30 червня – 1 липня. Черкаси. – 2005. –338 с.
8. Кодекс законов о народном образовании в УССР. – Харьков, 1922. – С.3
9. Менеджеры по персоналу предрекают массовый спрос на квалифицированные кадры //Профессиональное образование. М.– 2005.– № 7. – с. 13
10. Отчет Одесской Городской Управы за 1898 год по народному образованию. Одесса: «Славянская» тип. Н.Хрисогелос, Полицейская ул., д. Новикова №8– 1899.
11. Профессиональное образование 1916. – №1.
12. Труды Киевского педагогического съезда (12-19 апреля 1916 года). – Киев. – Типография Т-ва И.Н.Кушнарев и К°. – 1916.
13. Шацкий С.Т. Пед. соч.: В 4 т. Т.2. М.,1964 – с.183.

В статье отражены аспекты новой парадигмы воспитания будущих специалистов, раскрыто понимание проблемы воспитания на различных исторических этапах развития профессионально-технической школы. Рассмотрен вопрос влияния окружающего социума на воспитательную работу профессиональных учебных заведений.

The article stands for aspects of a new paradigm of future specialists' upbringing, represents understanding of the problem at different stages of development of professional education. The matters of environment influents to the teacher's pedagogical activity are dealing.

ROZWÓJ PODMIOTOWOŚCI UCZNIA W PROCESIE KSZTAŁCENIA

Interesujące nas zagadnienie wiąże się z ciągle aktualną w pedagogice kwestią relacji między nauczycielem a uczniem w edukacji wczesnoszkolnej. Brak ukazania tego problemu prowadzi psychologów, pedagogów do składania bądź skupienia się na kompetencjach nauczyciela lub też na ograniczaniu jego roli, a koncentrowaniu się na uczniu. Wydaje się, iż wyjście z impasu może przynieść pojęcie podmiotowości, choć jak uważa T. Tomaszewski (1984, s. 121), podmiotowy czy przedmiotowy charakter człowieka sugeruje, że jest to sprawa wewnętrznej czy zewnętrznej regulacji jego aktywności.

Relacje nauczyciel-uczeń w procesie edukacji wczesnoszkolnej nawiązują do systemu nowego wychowania, który powstał na przełomie XIX i XX wieku, a jego twórcy rolę nauczyciela usiłowali ograniczyć do funkcji opiekuna i (lub) doradcy ucznia, którego potrzeby, zainteresowania i inne relacje wewnętrzne miały być w centrum uwagi nauczyciela. Jednak współcześnie na to samo zagadnienie, należy spojrzeć inaczej, głębiej, bardziej wszechstronnie, a przede wszystkim określić istotę podmiotowości, próbę odpowiedzi na pytanie, co to znaczy być podmiotem, na czym ona polega w procesie kształcenia, jakie są możliwości wspierania rozwoju ucznia w edukacji wczesnoszkolnej?

«Poziom podmiotowości wyznacza poziom wzajemnego zaufania, poczucia bezpieczeństwa, ograniczenia lęku na rzecz zwiększania samodzielności w projektowaniu, realizowaniu, kontrolowaniu i ocenianiu zadań edukacyjnych. W tych przedsięwzięciach niezbędna jest ze strony nauczyciela znajomość nie tylko wiedzy merytorycznej, ale, może przede wszystkim znajomość potrzeb i możliwości uczniów aby dawać im tyle wiedzy, opieki, nadzoru, ile niezbędne. Pomagać wtedy i w tych zakresach, w których uczniowie sami nie mogą wykonać ani dojść do prawidłowego sposobu wykonania» (Parafiniuk-Soińska, 1994, s. 98).

Nawiązując do prac psychologów T. Tomaszewskiego, S. Gerstmana i pedagogów T. Lewowickiego, S. Palki, R. Więckowskiego i innych, autorka niniejszej publikacji podjęła próbę wykorzystania dorobku psychologii i pedagogiki w dziedzinie relacji dwu podmiotów edukacji wczesnoszkolnej typu klasowo-lekcyjnego. Szczególną uwagę zwróciła na interakcje edukacyjne w procesie lekcyjnym, na dwukierunkowość dawcy i biorcy wsparcia edukacyjnego oraz niezbędność poznania uczniów, ich potrzeb i możliwości.

Definicja, rozumienie podmiotowości

Według T. Tomaszewskiego «W psychologii utrwała się coraz bardziej przekonanie, że w organizowaniu ukierunkowanego przebiegu czynności człowieka podstawową rolę spełnia antycypacja jej wyniku. (...) Sadzę jednak, że z tych różnych terminów używanych do zaznaczenia roli antycypacji w kierowaniu przebiegiem działalności celowej człowieka najodpowiedniejszy jest termin «zadanie», w którego treści najsilniej podkreślony jest związek między stanem wyjściowym, w którym antycypacja się kształtuje, a stanem końcowym, jaki ma być dopiero zrealizowany» (Tomaszewski, 1984, s. 127). Jeżeli zachowanie się człowieka pozostaje pod dominującym wpływem czynników zewnętrznych, wtedy możemy go traktować jako przedmiot, jeżeli zaś przewagę mają czynniki wewnętrzne, wtedy możemy mówić, że człowiek jest podmiotem własnego zachowania się (Tomaszewski, 1984, s. 121). Wydaje się, że pojęcie – podmiotowość może służyć wyjaśnieniu działania ludzkiego w procesie edukacji wczesnoszkolnej. To, że człowiek jest kimś, że ma określoną tożsamość, że posiada mniej lub bardziej wyraźną «indywidualność», która wyróżnia go od innych, że jego własna działalność zależy w znacznym stopniu od niego samego, to wszystko, co składa się na niego «podmiotowość», określane jest nie tylko przez jego wewnętrzną organizację, ale także przez jego pozycję w świecie otaczającym, przez rodzaj związków, jakie go łączą ze światem otaczającym, i przez wpływ jaki jego działalność wywiera na otoczenie (Tomaszewski, 1984, s. 132).

Podmiotowy charakter człowieka polega też na tym, że potrafi on tę obiektywną swoją sytuację rozpoznać i zrozumieć znaczenie poszczególnych jej elementów. W uściśleniu podstawowych pojęć, a mianowicie «podmiotowość jednostki» oraz «sytuacja dwupodmiotowa», odwołuje się do interpretacji poczynionych na gruncie psychologicznej teorii regulacji, głównie przez T. Tomaszewskiego, który podmiotowość człowieka ujmując w kategorii zachowania się celowego, to znaczy takiego, które przybiera postać działania (Tomaszewski, 1984, s. 120-133). Czynnikiem pobudzającym i ukierunkowującym podmiotową aktywność człowieka są zadania do wykonania, które on sam formułuje dla siebie «odczytując» je z sytuacji, w jakiej się znajduje. Rodzaj oraz siłą aktywności, jednostki są zależne od jej indywidualnych motywów oraz od jej dojrzałości intelektualnej, a także społecznej, szczególnie od jej ukształtowanego poczucia odpowiedzialności. W interpretacji podmiotowej aktywności jednostki podkreśla się jej poczucie wolności i sprawstwa. Wydaje się, iż najbardziej trafnym jest rozumienie pojęcia podmiotowości człowieka w sensie działania.

Według S. Gerstmana (1987, s.12) podmiotem działania jest jednostka ludzka, która będąc świadoma swej odrębności od świata, zarazem go poznaje oraz poznaje sama siebie. Wykorzystując te informacje, człowiek kieruje swoją (i cudzą) aktywnością, przystosowując się do warunków swego istnienia, doskonaląc je i kształtując siebie. Dzięki temu ma prawa i obowiązki wobec otoczenia i wobec siebie.

Poczucie podmiotowości jednostki w procesie działania jest zdawaniem sobie sprawy, że «stopień, w jakim jest się twórcą zdarzeń i stanów lub autorem znaczeń, jest zgodny z posiadanymi w tym zakresie standardami czy oczekiwaniami» (Korzeniowski, 1983, s. 56).

Relacje między uczestnikami procesu edukacyjnego

Utrzymanie poziomu podmiotowości ucznia w procesie edukacyjnym wymaga dwustronnych relacji: nauczyciel-uczeń, uczeń- nauczyciel. Charakteryzować je winny nieco inne zasady. Nauczyciel w tym układzie jest osobą wspomagającą, wspierającą prawidłowy rozwój uczniów, ułatwiającą rozszerzanie możliwości poznawczych uczniów, jest uczestnikiem stawania się.

W ujęciu P. Zaczyńskiego: «upodmiotowienie ucznia jest niezbędnym warunkiem osiągnięcia pożądanego wyników nauczania-uczenia się, zatem obu partnerów tego procesu przysługiwać musi status podmiotów. Dwupodmiotowość to najnowszy postulat współczesnej dydaktyki ogólnej. Przyznanie uczniowi roli podmiotu wymusza daleko idące zmiany, tak w rozumieniu, jak i organizowaniu czynności dydaktycznych nauczyciela. Przyznanie uczniowi prawa do zachowań podmiotowych w procesie nauczania-uczenia się jest wynikiem właściwego, rozumienia nauczania jako czynności organizujących uczniowi poznanie. Poznanie autentyczne jest procesem podmiotowym, w którym nie ma miejsca na zastępstwa, stąd jego podmiotem musi być poznający, uczący się uczeń» (1993, s. 419).

Analizując interesujące się nas zagadnienie dochodzi się do wniosku, iż nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej może wspomagać, wspierać wysiłki: a) poszczególnych uczniów klasy, b) poszczególnych grup działających w klasie, c) całej zbiorowości klasowej. Wspierając wysiłki uczniów nauczyciel wchodzi z nimi w pewien rodzaj interakcji edukacyjnej, która może charakteryzować się tym, że:

- «zostaje podjęta przez jedną lub dwie strony (uczestników tej interakcji) w sytuacji problemowej lub trudnej;
- w toku tej interakcji dochodzi do wymiany informacji, wymiany emocjonalnej, wymiany instrumentów działania lub wymiany dóbr materialnych;
- wymiana ta może być jednostronna lub dwustronna (kierunek «dawca-biorca» może być stały lub zmieniać się w różnych czasowych odstępach, poczynając od bardzo małych);
- w dynamicznym układzie interakcji wspierającej można wyróżnić osobę wspierającą (pomagającą) i odbierającą wsparcie;
- dla skuteczności tej wymiany społecznej istotna jest odpowiedniość między rodzajem udzielonego wsparcia a potrzebami odbiorcy wsparcia;

– celem interakcji wspierającej jest spowodowanie u jednego lub obu uczestników tej interakcji zbliżenia do rozwiązania problemu, osiągnięcia celu, przezwyciężenia sytuacji trudnej itp. (konkretyzacja celu wsparcia zależy od rozpoznania problemu i diagnozy trudności)» (Sęk, 1986);

W procesie nauczania klas młodszych wspieranie edukacyjne dwustronne z udziałem nauczyciela może zachodzić:

- między nauczycielem a uczniem oraz uczniem a nauczycielem;
- między nauczycielem a grupą uczniów oraz między grupą uczniów a nauczycielem;
- między nauczycielem a klasą uczniów oraz między klasą uczniów a nauczycielem.

Tworzenie się interakcji edukacyjnej warunkuje szereg czynników. Spośród nich wyróżnić można te, które wpływają na wsparcie edukacyjne. Na istotną uwagę zasługują:

- zmienne procesualne wsparcia, a szczególnie cechy treściowe wsparcia, procesy emocjonalnej wymiany, procesy informacyjne, procesy odbioru wsparcia, subiektywna ocena wsparcia, procesy przetwarzania i wykorzystania wsparcia, efekty wsparcia oraz unikanie wsparcia;
- zmienne kontaktów społecznych, w których zachodzą interakcje wsparcia: partnerskie-niepartnerskie, formalne-nieformalne oraz poziom zaufania interpersonalnego, ucznia(ów) do nauczyciela.

Według J. Kujawińskiego: «W edukacji wczesnoszkolnej szczególnie pożądane jest takie wsparcie aktywności uczniów, które:

- jest przed uczniem oczekiwane, a jego treść i forma akceptowane;
- wzbudza w biorcach pomocy pozytywne emocje i wzmacnia pożądaną aktywność uczniów;
- umożliwia uczniom prawidłowy odbiór, przetwarzanie i wykorzystywanie treści wsparcia;
- zapewnia biorcom wsparcia skuteczną pomoc;
- wzbudza w uczniach odpowiednio wysoki poziom zaufania interpersonalnego;
- zapewnia partnerskie stosunki między nauczycielem a uczniem;
- stwarza sprzyjające warunki dla poznawania przez uczniów poczucia podmiotowości;
- przebiega możliwie często dwukierunkowo, tzn. od nauczyciela do ucznia(ów) oraz od ucznia(ów) do nauczyciela» (Kujawiński, 1994, s. 129).

Istotą pożądanego wsparcia edukacyjnego z udziałem nauczyciela jest dwustronne świadczenia skutecznej pomocy, szczególnie oczekiwanej przez uczniów, w warunkach interakcji edukacyjnej, która zapewnia wzajemne życzliwe stosunki partnerskie oraz doznawanie przez uczniów poczucia podmiotowości.

Panujący klimat psychiczny w klasie szkolnej, jakość interakcji edukacyjnej w znacznym stopniu uzależnione są od postawy nauczyciela, jego znajomość uczniów, ich możliwości oraz potrzeb.

Wspieranie aktywności edukacyjnej uczniów klas młodszych

W procesie edukacji wczesnoszkolnej opartej w większym stopniu na oczekiwaniach uczniów, nauczyciel może stosować określone metody wspierania aktywności. Uczniowie mogą oczekiwać wsparcia w zakresie przyswajania wiedzy, warunków uczenia, rozwiązywania dla nich trudnych problemów oraz innych spraw dotyczących ich rozwoju.

Jednym z warunków skutecznego wspierania jest poziom wzajemnego zaufania, poczucie bezpieczeństwa, ograniczenie leku, stwarzanie możliwości w zwiększaniu samodzielności projektowania, realizowania, kontrolowania i oceniania stopnia rozwiązania określonego zadania. W tych przedsięwzięciach konieczna jest nauczycielowi nie tylko wiedza merytoryczna, ale także znajomość możliwości uczniów, ich potrzeb, aby mógł otoczyć ich opieką i nadzorem, o ile staje się to niezbędne, pomagać i wspierać wówczas i wtedy oraz w takich sytuacjach, w których uczniowie oczekują pomocy, sami nie mogą wykonać zadania, jak też dojść do prawidłowych rozwiązań bądź sposobu wykonania.

Kolejnym warunkiem jest akceptacja treści i formy wsparcia z towarzyszącą pozytywną oceną interakcyjnych stosunków interpersonalnych między dawcą i biorcą pomocy. Prowadzone badania wskazują na występujące zależności między postawą nauczyciela, treścią i strukturą zadań a zachowaniem uczniów klas młodszych. Zadania zawierające duży margines swobody w realizacji oraz eksponowanie dotychczasowych doświadczeń, wykonywane są przez uczniów bardziej

samodzielnie i sposób twórczy (Jakowicka, 1990, s. 23-33). Jakość oczekiwań nauczyciela warunkuje bądź pozytywne, bądź negatywne wyniki. W pierwszym przypadku nauczyciel stwarza możliwości wydobywania oraz maksymalizowania wysiłków, przez określanie – spróbuj, powtórz, na pewno potrafisz, na pewno umiesz, możesz, stać cię na to itp., - ograniczaniu wyników, przyczynianiu się do tworzenia lęków, stresów, formułując – musisz.

Nauczyciel klas początkowych może wdrażać uczniów już klas pierwszych do uczestniczenia w sytuacjach dwupodmiotowych, do dwustronnego procesu wspierania, polegającego na dawaniu i braniu pomocy, przemienności brania i dawania, zajmowania pierwszej inicjującej i drugiej przyjmującej pozycji w procesie komunikowania, działania, dochodzenia do wspólnych znaczeń. Zgodnie z tą zasadą nauczyciel nie powinien ciągle podkreślać własnej kompetencji wobec uczniów, natomiast być świadomy, że uczniowie również są kompetentni w wielu dziedzinach. Uwzględniając te zasady w edukacji wczesnoszkolnej, nauczyciel stwarza poczucie sprawstwa i wolności, tworzenia możliwości osiągania sukcesów, przeżywania uczenia radości, zadowolenia, co w konsekwencji może prowadzić do akceptacji samego siebie, równowagi w kontaktach interpersonalnych ze środowiskiem społecznym i przyrodniczym. Udzielanie wzajemnego wsparcia edukacyjnego uczniom przez nauczyciela oraz nauczycielowi przez uczniów, prowadzi do wspólnych uzgodnień w poczynaniach edukacyjnych. Proces wspierania może przebiegać także (bez nauczyciela) między uczniem A a uczniem B, uczniem a całą grupą, uczniem a całą klasą oraz między grupą A a grupą B funkcjonującą w klasie szkolnej.

W procesie wspierania edukacyjnego nauczyciela i uczniów klas młodszych, istotną rolę spełniają wzajemne zależności podmiotów. Oznacza to takie sytuacje, w których partnerzy wsparcia przyjmują określony program działania i realizują założone cele. W sytuacjach wspierania edukacyjnego, każdy z partnerów jest zarówno podmiotem jak i przedmiotem oddziaływań, czyli nauczyciel również podlega wpływom uczniów. Wsparcie edukacyjne jako proces interakcyjny zakłada, że uczniowie nie mogą być jedynie biernymi odbiorcami pomocy – zaleceń nauczyciela. Umiejętność odwracania ról w procesie edukacyjnego wsparcia jest bardzo cenna, gdyż dawca korzysta inaczej niż biorca. W edukacji wczesnoszkolnej warto wykorzystywać wszelkie sytuacje, zarówno te naturalne jak też problemowe. Na tle tej różnorodności wyłaniają się określone zadania dydaktyczne, wychowawcze, opiekuńcze, w rozwiązaniu których mogą w sposób autentyczny pomagać nauczycielowi uczniowie danej klasy, a przez te działalność doświadczać podmiotowości. Mogą one obejmować m.in.:

- opracowanie klasowego planu pracy dydaktycznej, wychowawczej, opiekuńczej, uwzględniającego potrzeby, oczekiwania i możliwości uczniów oraz najbliższego środowiska społecznego i przyrodniczego;
- uzgodnienie wspólnych kryteriów oceny wysiłków uczniów w nauce oraz innej działalności;
- ustalenie organizacji wycieczek klasowych oraz wykorzystanie ich do procesu kształcenia;
- przyjęcie koncepcji wykorzystywania edukacyjnych osiągnięć przy działalności w najbliższym środowisku społecznym, przyrodniczym, w wychowaniu ekologicznym;
- koncepcje organizowania spotkań wywiadowczych z rodzicami;
- organizację imprez klasowych.

Z przedstawionych informacji wynikają pewne sugestie dla nauczyciela – jako dawcy i biorcy wsparcia edukacyjnego, a mianowicie poznawanie ucznia(ów), grupy i klasy. Chodzi o wspieranie uczniów w samodzielnym poszukiwaniu wiedzy indywidualnej drogi rozwoju, odkrywanie siebie, swoich dobrych i złych stron oraz własnych możliwości.

A. Jankowski (1975, s. 71) podzielił metody poznawania uczniów na obserwacje, informacje uzyskiwane bezpośrednio od jednostki wywołane przez pytania do niej skierowane (wywiad, ankieta, pytanie socjometryczne), informacje uzyskiwane pośrednio metodami projekcyjnymi wykorzystującymi fakt, że niektóre myśli człowieka manifestowane są w pewnych jego zachowaniach. Działania rozpoznawcze można prowadzić w kilku dziedzinach:

- wiedzy o uczniu, dotyczącej jego potrzeb, motywów, właściwości poznawczych;
- wiedzy o zespole wychowawczym;

- wiedzy o postawach uczniów;
- wiedzy o własnej działalności dydaktyczno – wychowawczej;
- skuteczności różnych metod nauczania, i inne.

Różne płaszczyzny edukacyjnej działalności mogą być przedmiotem poznawania nauczyciela. Jedne odnoszą się do nauczyciela, inne do grupy uczniów całej klasy, bądź rodziców ucznia.

Informacje o uczniu, grupie, klasie szkolnej winne być obiektywne, tzn. charakteryzować się takimi właściwościami, jak: istotność, wiarygodność, zgodność (powtarzalność lub sprawdzalność). Te trzy warunki, jakie spełniać winny dobre dane: istotność, brak tendencyjności (obciążeń) i powtarzalność (zgodność) nie wyczerpują listy rzetelnej informacji. Ostatecznym kryterium wartości informacji jest kryterium pragmatyczne, czyli konsekwencje, jakie nauczyciel podejmuje. Wiedza o uczniu, grupie, klasie szkolnej nauczyciel może zdobywać przy pomocy różnych metod pedagogicznych. Ważną rolę spełnia umiejętność analizy zgromadzonego materiału, stawianie trafnych diagnoz i wniosków, które mogą w dużym stopniu być przydatne w procesie wspierania edukacyjnego klas młodszych.

Uwagi końcowe

Proces wsparcia edukacyjnego w różnych sytuacjach interakcji może przebiegać dwukierunkowo. Nauczyciel i uczniowie mogą występować zarówno w roli dawcy jak i biorcy wsparcia. W dwukierunkowym wsparciu edukacyjnym na uwagę zasługują dwa zjawiska: wzajemne zależności oraz współdziałanie podmiotów. Wzajemne zależności są jednym z rodzajów więzi społecznej w wyniku ich wzajemnego oddziaływania na siebie. Prowadzą do pewnego ograniczenia każdego z podmiotów, jeżeli jednak powstają na mocy określonej umowy społecznej, mogą stać się wartościowym regulatorem ludzkiego zachowania i działania.

W nauczaniu klas młodszych, w których występuje wspieranie aktywności edukacyjnej, nauczyciel występuje w roli:

- badacza potrzeb, oczekiwań, zainteresowań oraz możliwości uczniów;
- osoby integrującej wewnętrzne racje uczniów z wymaganiami programowymi;
- współtwórcy pomysłów rozwiązywania problemów;
- uczestnika wymiany emocjonalnej między nim a uczniem, grupą, klasą;
- kreatora warunków zewnętrznych sprzyjających doznawaniu wszystkim uczestnikom edukacyjnej interakcji możliwie wysokiego samopoczucia podmiotowości;
- osoby stwarzającej u uczniów poczucie przeżywania zadowolenia, radości z możliwości dawania i brania wsparcia.

Aby uczeń mógł doznawać poczucia podmiotowości w edukacji klas początkowych, muszą być spełnione określone warunki, m.in.:

- demokratyczny styl pracy nauczyciela;
- akceptacja wszystkich uczestników edukacji;
- życzliwe stosunki między uczestnikami edukacyjnych interakcji;
- metody wspierania aktywności edukacyjnej w relacjach dwupodmiotowych;
- udział uczniów w opracowywaniu autorskich programów klasowych, biorących pod uwagę potrzeby uczniów, zdolności, zainteresowania, warunki szkoły;
- organizowanie zajęć indywidualnych;
- stwarzanie poczucia zadowolenia, radości z wykonywanych zadań.

Wspieranie aktywności edukacyjnej uczniów wymaga też od nauczyciela umiejętności stosowania określonych metod poznawania uczniów, grupy, klasy, organizowania działalności na zasadzie dwupodmiotowości, pełnienia roli wiodącej w rozwiązywaniu problemów. Wspieranie edukacyjne oczekiwań poznawczych, działaniowych i innych uczniów prowadzi do aktywności celowej.

Literatura:

1. Encyklopedia Pedagogiczna, Fundacja INNOWACJA, Warszawa 1993.
2. Gerstman S.: Podstawy psychologii konkretnej, Warszawa 1987.

3. Jakowicka M.: Samodzielność jako kategoria określania rozwoju dziecka, [W]: Kształcenie samodzielności uczniów klas początkowych, Szczecin 1990.
4. Janowski A.: Poznawanie uczniów, Warszawa 1975.
5. Korzeniowski K.: Podmiotowość człowieka. Metateoretyczne ramy teorii, [W]: Podmiotowość jednostki w koncepcjach psychologicznych i organizacyjnych, Red. K. Korzeniowski, R. Zieliński, W. Daniecki, Wrocław-Kraków-Gdańsk-Łódź 1983.
6. Kujawiński J. : Wspieranie aktywności edukacyjnej uczniów &-9 letnich w szkole typu klasowolekcyjnego, [W]: Teoretyczne odniesienie i praktyczne rozwiązania w pedagogice wczesnoszkolnej, Red. S. Palka, Katowice 1994.
7. Laska E.: Z teorii i praktyki wczesnoszkolnej, Rzeszów 1993.
8. Laska E.I., Piątek T.: Wokół zintegrowanego kształcenia uczniów w młodszym wieku szkolnym, Rzeszów 2005.
9. Lewowicki T.: Przemiany oświaty, Wyd. «Żak», Warszawa 1994.
10. Parafiniuk-Soińska J.: Współczesne przemiany w edukacji wczesnoszkolnej., [W]: Teoretyczne odniesienia i praktyczne rozwiązania w pedagogice wczesnoszkolnej, Red. S. Palka, Katowice 1994.
11. Sęk H.: Wsparcie społeczne – co robić aby stało się pojęciem naukowym?, «Przegląd Psychologiczny», 1986, nr 3.
12. Tomaszewski T.: Ślady i wzorce, Warszawa 1984.
13. Więckowski R.: Metody wspierania aktywności edukacyjnej dzieci, «Życie Szkoły», 1993 nr 8.

Л.І. Зязюн
м. Київ Україна

САМООЦІНКА – КРИТЕРІЙ САМОРОЗВИТКУ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ФРАНЦІЇ

Студентський вік є перехідним між юністю і дорослістю. Саме в цей час формуються і набувають життєвості різні форми усвідомленого підходу до самозабезпечення особистістю різних сфер власного життя. Не обходить цей процес і освіту. Самоосвіта стає важливим засобом саморозвитку – інтелектуального, практичного, почуттєвого, морального, логічного, громадянського. Які ж цілі ставляться перед процесом саморозвитку, що започатковує безперервність освіти впродовж життя?

Варто при цьому деталізувати ансамбль рис і особливостей, які ідентифікують цілі поступу особистості і водночас застерігають дослідника не полишати увагою одну важливу деталь: особистість ніколи не була і не буде сумою арифметичних складників якихось властивостей. Насправді, сума завжди більша від частини, і, як зауважує Гільфор, реальність знаходиться в цілісності особистості, а не в її складових і робить її винятковою. У дидактичному духові учіння виявляються благодатні цілі студента, підтримувані педагогом. Процес підтримки фаворизує всі аспекти самоаналізу власного життя суб'єктом учіння. Останній, як правило, поділяє звернену до нього вербальну дію і конкретні правдиві пропозиції педагога, розміщені у часі і просторі. Наприклад, «...в кінці третього року навчання студент (прізвище) буде здібним (здатним)...Він досягнув виключних (вагомих) результатів в ... і т.п.» . Водночас педагог не повинен перебирати на себе роль арбітра, визначаючи риси і досягнення своїх вихованців зі сподіваннями, що вони здобудуться і зреалізуються впродовж «освітнього сеансу» чи численних у цьому сеансі вік-ендів, наприклад. Певні здібності розвиваються лише саморозвитком і, що важливо, впродовж усього життя. Щоправда, відбутися це може дуже швидко, а часто-густо і впродовж багатьох років після вузівського навчання. Тому завжди слід сумніватися в оцінці студента впродовж навчання, бо його особистісний розвиток, окреслений цілями професійного розвитку, повинен також насичуватися його особистісними здібностями соціалізації і емансипації. І тут важливішу роль від оцінки відіграє самооцінка, яку також необхідно педагогові теплити і постійно підтримувати.

Починаючи з загально освітнього навчального закладу, а потім і впродовж життя, кожна особистість пишається (принаймні, повинна) «способом власного буття», що характеризується такими вимогами:

- бути мотивованим: перевага ангажементу волі, включення у життєвий процес «особистісної пристрасті»;
- бути відкритим: передусім, критичним ставленням до власних суджень і керуватися новими підходами, що не зводяться до підтримки лише усталених стереотипів;
- бути інтригуючим: «народжуватися кожного дня», бути здатним до відкриттів, бути захоплюючим, цікавим;
- бути самим собою: самокритично оцінювати ілюзії стосовно власного статусу, а також власні ролі, що волею випадку доводиться щоденно виконувати;
- бути самокритичним: вміти ставити собі питання і постійно само оцінювати думку інших людей про себе;
- бути на сторожі самого себе: психологічно відчувати сприймання і оцінки себе іншими; бути внутрішньо спокійним; мати віру в те, що «мусиш зробити, коли станеш...?»
- бути артистом (професіоналом): «спочатку була дія» (Фрейд); розвивати здібність здійснювати ризиковані вчинки; відважуватися зробити щось незвичайне, постійно виконувати роль соціального артиста;
- бути життєвим: уміти включати в життєвий процес емоції і почуття, використовувати естетичні чинники для встановлення рівноваги в соціумі, поваги й любові в довкіллі; використовувати естетику «Я», не нехтувати нею, не відкидати (не плутати з неврологічною гіперчутливістю);

– бути войовничим: належно сприймати напруження і конфлікти, неминучі у людських взаєминах, уміти керувати власними емоціями, особливо страху й гніву; «не варто погоджуватися з численними психоаналітиками, які надають конфлікту статусу фундаментальності; ця концепція ігнорує більш значущу правду – людське життя не зводиться до конфліктів, бо насправді є успішним, коли власними зусиллями кожна людина здатна їх розв'язувати» [3, с.311].

Рівнозначно слід приділяти виключну педагогічну увагу розвитку у студентів численних людських якостей і їх вияву вже в студентські роки, зокрема:

- концентрації: уміння зосереджувати сенс, думку, почуття на одному конкретному об'єкті, предметі, меті;
- наполегливості; стійкості і продовжуваних у часі зусиль на досягнення поставлених цілей (не плутати з твердістю-негнучкістю, протилежністю до гнучкості);
- строгості: самодисципліни у досягненні мети;
- людяності: не забувати про власну недосконалість, критичне ставлення до всезнайства, до самовпевненості, до категоричності власної точки зору;
- спокою: бути самим собою; «змінити все, що ми можемо змінити, прийнявши те, що змінити неможливо» [3];
- ясності розуму: знати і володіти власним «его»; сприймати «его» іншого з усіма його сильними і слабкими сторонами; бути в ясності зі власними особистісними здібностями і здібностями інших; уміти лімітувати власні зобов'язання, оцінюючи їх, передусім, власною совістю; чітко усвідомлювати і повсякчас виявляти внутрішній світ власних почуттів, пам'ятаючи їхні розвиваючі і гальмівні чинники;
- чесність: не тішити себе й інших ілюзіями за допомогою спеціальних аргументів; інтелектуальна чесність, наприклад, – вчасне розпізнавання власних помилок і їхнє не приховування власними ілюзіями.

Нарешті, важливо концентрувати увагу студентів на досягненні специфічних цілей, групових (колективних) завдань:

- сприйняття іншого: мати довіру до нього, до того, що він може інституювати; розуміти іншого і гуманно його сприймати (емпатія); керуватися золотим правилом етики (стався до іншого згідно з власними бажаннями ставлення іншого до тебе);
- доповнюваність: шукати і збагачувати ідеї іншого замість шукати і девальвувати, щоб змінити на свої;

- позитивність: сприймати пропозиції очима оптиміста і підтримувати їх якісні характеристики, ніж звертати увагу на недоліки і недосконаlostі;
- дисципліна: дотримуватись правил, вироблених колективно, віддавати перевагу і підпорядковувати їм власно вироблені правила;
- прозорість: власна точка зору завжди повинна бути прийнятною і зрозумілою всіма і для всіх.

Звідси випливає, що людина є феноменальною істотою, унікальною і комплексною у безперервній вічній еволюції своїми якостями і прогресивними змінами.

Стратегії. Загальні підходи до створення емансипаційної соціальної педагогіки. Дослідники проблем саморозвитку студентів покладаються на діалектичну методологію, поєднуючи взаєморозуміння між різними теоріями – сучасними і минулих часів, забезпечуючи існуючі актуальні наукові пошуки в освіті і вихованні особистості. «Практичний» інтерес і сконцентрованість на динамічні стратегії вимушують педагогів-практиків звертатися до теоретиків-референтів в галузі педагогіки за пошуками відповідей на важливі питання професійного розвитку студентів і підготовки їх до виконання громадянських обов'язків. Терміни «педагогіка», «педагогічний» використовуються в узагальненому сенсі як, наприклад, «андрагогіка», що має відношення до чоловічого роду, а корінь «педа» ще більше віддалений від змісту предмета відображення, бо має відношення виключно до дітей.

Дослідження інституційної педагогіки (Рене Луро [9]) та апропріативної (Марсоль [10], Лесне [6]) у порівняльному зіставленні відтворюють протиріччя між усталеними традиціями та ізоляційними тенденціями в освіті і вихованні, від яких залежить пошук ідеальної моделі педагогіки. Марсоль Лесне визначив форми педагогічної праці за типом трансмісії нормативних орієнтацій: (МТР 1) – (ФПП 1)¹ – навчальний заклад з формою праці за типом трансмісії з орієнтацією на нормативи (нормативна педагогіка); ФПП 2 – форма педагогічної праці за типом спонукання з орієнтацією на особистість (особистісна педагогіка), ФПП 3 – форма педагогічної праці за типом апропріативності, центральної на соціальні зумовленості (соціальна педагогіка).

Лесне є прихильником ФПП 3, однак у пошуках вирішення освітньо-виховної проблематики закликає теоретиків і практиків педагогічного процесу користуватися і двома іншими формами [6, с.32].

Педагогічна логіка завжди була схильною трактувати суб'єкт освітнього процесу активним агентом самоосвіти і самовиховання, вбачати в ньому скоріш соціального виробника, ніж пасивного споживача, пропонувати йому саморозвиток з опануванням перетворювальних знань, громадянських цінностей, історичних культурних надбань (табл.1).

Якщо синтезувати ці три форми педагогічної праці, можна вийти на такі узагальнення:

- ФПП 1: індивід є суб'єктом соціалізації, модельованої педагогом, який має соціальні на це повноваження, а учень вважається соціальним продуктом;
- ФПП 2: індивід є суб'єктом, який визнається колективом і адаптується до соціальних умов, де людина має бути соціальним артистом;
- ФПП 3: індивід є артистом, детермінованим історією свого життя і свого навколишнього оточення, але також і детермінуючим, де громадянин відіграє роль важливого соціального фактору, що водночас залишає відбиток своїми діями на суспільстві.

Іншими словами, окреслюється чітка перспектива динамічного розвитку суспільства, в якому воно «пізнається» і стає «зрозумілим» завдяки соціалізації індивідів. У цьому процесі народжуються і переживаються протиріччя, виявляючись через можливості соціальних артистів, які діють у лоні суспільства. Набуває значущості феномен історичності Алена Турена: «Суспільство само-відтворюється, надає сенсу практичним діям, повертається щораз до самого себе; воно не самотнє в природі; воно володіє не лише історією; воно володіє історичністю, здатністю створювати свій власний соціальний і культурний простір, своє власне історичне середовище» [1, с.63].

¹ МТР – Modes de travail pédagogique (ФПП – форма педагогічної праці).

Різні ФПП діють у суспільстві взаємозв'язано і взаємозумовлено, у логічній узгодженості і синергетичній послідовності. Вони власне ідентифікують три стратегії освіти і виховання, в зв'язку з чим М. Лесне через ФПП виокремлює три педагогічні технології.

Технологія ФПП 1: ментальний тренінг, метод-канва, метод структурування (значно зменшує тривогу і неясність, що виникають між суб'єктами освіти;

Технологія ФПП 2: інституційна педагогіка, артикуляція знань і можливостей, необхідний перехід для попередньої емансипації індивідів перед їх входженням у процес соціалізації;

Технологія ФПП 3: біографічний метод, що випробовувався у міждисциплінарній команді і спирався на основоположну тезу – індивід є продуктом свого життя, яке продовжується і удосконалюється за допомогою власних інтерактивностей.

Французькі теоретики освіти, досліджуючи процеси демократизації в навчальних закладах різних рівнів, а особливо ВНЗ, часто-густо посилаються на індійського політика Ганді, який у боротьбі за незалежність Індії, започаткував методологію не насилування, розуміючи під цим цілий ансамбль тактик, що вписуються в одну анти інституційну стратегію, спрямовану проти англійських поневолювачів. Ця інтелектуальна креативність використовувалась впродовж десятиліть різними пацифістськими рухами в країнах Заходу з однією метою: адаптуватися до еволюції соціумів без кривавих революцій.

Яскравим прикладом не насилування постав перед світом відомий художній колектив «Сіт-ін» з університету Берkeley, який, завдяки ідеології протесту, завдав нищівного удару війні у В'єтнамі. Мільйони людей в різних країнах світу, а особливо в Америці, об'єдналися в єдиному пориві протесту проти правлячих еліт, які війною примножували капітали фінансових олігархій світу. І це дало вражаючий результат – мечі перекувалися на орала.

Щось подібне відбулося в системах освіти країн Західного Світу. Те, що набуло розвою і «маститості» у сімдесятих роках, швидко застаріло у дев'яностих. Динаміка груп Курта Левіна [7, с.23] уможливила поступ освітніх технологій у контексті епохальних змін і за двадцять років по тому, за допомогою експериментальної педагогіки і психології, освіта стала невпізнаною.

Стратегія «командування» Левіна сьогодні виглядає застарілою і стереотипною, але ще приховує в собі непізнані і невикористані цінності та можливості. Ліппі і Віт, продовжуючи розвивати ідеї Левіна, порівнюють різні його висхідні позиції – «авторитарні», «демократичні», «дозволити щось робити», щоб відкрити і доказати: незрівнянною мотивацією і основоположною цінністю освіти і виховання є демократична поведінка суб'єктів учіння.

Таблиця 1

Основні форми і характеристики педагогічної праці

Форми педагогічної праці			
Основні характеристики	Форма педагогічної праці за типом трансмісії, орієнтованої на нормативи (ФПП 1)	Форма педагогічної праці за типом спонукання, орієнтованої на особистість (ФПП 2)	Форма педагогічної праці за типом апропріативності, орієнтованої на соціалізацію (ФПП 1)

Логіка педагогічної праці	1.Визначаючись, індивід (суб'єкт соціального впливу) є об'єктом самоосвіти і самовиховання. 2. Визначення форми дидактичної дії, центрованої на індивіді.	1.Визначаючись, індивід (об'єкт свого власного соціального життя) є предметом самоосвіти і самовиховання. 2.Включення особистого розвитку методом довірливих дій в мікроколективі.	1. Визначаючись, індивід (суб'єкт соціального впливу) є фактором самоосвіти і самовиховання. 2.Розвиток когнітивного досвіду за допомогою педагогічної дії і активності індивіда.
Відношення до Знань	Педагогіка нормативних знань, відрив від само розвитку особистісних якостей.	Педагогіка вільного вибору знань, з мотивацією природовідповідності.	Педагогіка діалектичних відносин теорії і практики.
Відношення до влади	1. Прийняття педагогічної влади і її прямих екзерсисів. 2. Другорядний вплив влади на студентів в освітніх закладах.	1. Відмова від прямих і опосередкованих екзерсисів педагогічної влади. 2. Саморозвиток особистості в умовах самоуправління.	1.Визнання педагогічної влади і поєднання її дій з владою суспільною. 2. Демократичні екзерсиси влади педагогів і студентів.
Соціальні ефекти	1.Визначальна і зцілювальна функція приготування до виконання соціальних ролей із врахуванням можливостей суспільства і індивіда. 2.Формування соціального продукту із впровадженням професійної і соціальної кваліфікації.	1.Підготовка індивідів до адаптації в суспільстві з врахуванням внутрішніх і зовнішніх факторів. 2. Формування соціальних артистів, здатних віднайти себе в нових соціальних умовах, що постійно еволюціонують.	1. Розвиток здібностей з врахуванням екзерсисів щоденних активностей особистості. 2. Формування досвіду соціальної поведінки з врахуванням особистих і глобальних соціальних інтересів.

Важливою методологічною гіпотезою є допущення проміжної ланки між демократією і над терпимістю (власне – не насилуванням), ще й донині мало дослідженої, але надто важливої для розуміння найпродуктивнішого, а отже, найвагомішого освітнього результату. Саме ця ланка зумовила створення апропріативної педагогіки, що запропонувала основну ідею саморозвитку особистості, її самоосвіти і самовиховання: «Педагог, вихователь повинен по можливості обмежити свою участь в освітньо-виховному процесі, щоб залишити більше часу для самостійної роботи студентів. У цьому – найвагоміші результати освітньої системи» [4, с.14].

Безперечним є висновок про те, що усталена типова поведінка, без будь яких двозначностей, зазнала суттєвих змін у 70-і роки (Аніс і Мартен, Баль, Портер, Гобелен та ін. першими відійшли від домінуючого функціоналізму в освіті). Натомість залишився слід, що сприяв цим змінам і вимушував знаходити нові рішення для узгодженостей різних протиріч в системі освіти. «За допомогою специфічних відносин і імперативів між категоріями склалася парадигма, в якій поняття не лише домінують у лоні думки, але й нею керують, визначаючи кінцеві цілі і логіку наукових узагальнень та способів досягнення поставленої мети» [4, с.27].

В умовах наукової дихотомії (Ділтей) між природничими і гуманітарними науками своєрідно збагачується габермасівський вимір (ансамбль наукових досліджень, що

відносяться до засобів кінцевої адаптації за Габермасом при посередництві освіти, самоосвіти та самовиховання) (таблиця 2).

Таблиця 2

Наукові наближення до процесу соціалізації засобами теоретичного саморозвитку

	Номотетичні науки (загальні закони)	Ідеографічні науки (культура)	Праксеологічні науки (відношення: наука-практика)
Предмет	природа	людська істота	Тема і суспільство
Установка орієнтація	фізико-математичні	«гештальт»	теорія-практика
Референт	Попер	Дітей	Габермас
Цілі Мета	описати-пояснити відкриття законів універсальність	зрозуміти відкриття причин властивість	повідомляти (комунікувати) відкриття реального, інтерсуб'єктивного особливості
Методи	спостереження експеримент	герменевтика інтроспекція (спостереження, самоаналіз)	критична конфронтація ауторефлексивність (его-альтер)
Домінанта домінування	логічний зв'язок доказ	внутрішній зв'язок сенс	діалектичний зв'язок соціальний індивід-культура
Критерії	об'єктивність вірність дійсність	суб'єктивність унікальність автентичність	інтерсуб'єктивність праксис – «прийшов, побачив, переміг» соціальна «ефективність»

Метод. Ментальна підготовка (МП) відноситься безпосередньо до моделюючих об'єктів і класифікується «трансмисійною педагогікою як нормативна орієнтація педагогічної праці» (ФПП 1). Коли ж МП обмежується центруючою силою в освіті на групу в собі (ФПП 2), чи на її реальній соціальній дії (ФПП 3), вона є структурною канвою, що перебрала на себе численні методологічні перестороги і уможливило особистість і групу, в якій вона перебуває, підтримувати постійно на рівні творчого саморозвитку. Використовуючи цей діалектичний вибір, потрібно визнати за МП великі методологічні якості. Цей метод, водночас, логічний і діалектичний, спирається на чотири ключові запитання:

- про що ідеться?
- в чому суть проблеми?
- чому так сталося?
- що ми можемо зробити для покращання ситуації?

Наукове узагальнення МП завжди впирається в «конкретну ситуацію невдоволення» тим станом душі кожного з учасників МП, хто позбавлений можливості дебатов на предмет уможливлення творчості і абстрактних передбачень співрозмовників: потрібно у такий спосіб виходити із конкретної ситуації народження громадянина, громадянськості і передусім громадського обов'язку кожного із учасників МП.

Друга особливість методу – не вірити в магічне перетворення певної ситуації в її протилежність, особливо негативної в позитивну. Однак завжди слід підтримувати у собі переконання домагатися досягнення конкретного успіху з найменшим почуттям невдоволення. Це важливе правило психотерапії: «залишкові проблеми у свідомості кожного

повинні бути позбавленими сподівань тотального їх вирішення. Але обрані з них, завдяки зосередженню уваги і використання знань та практичного досвіду, повинні посилювати, а не послаблювати життєву позицію при поступовому досягненні цілі» [4, с.18].

Перша фаза. Відтворення ситуації досягнення успіху уможлиблює усвідомлення різних її аспектів і особливо важливішого з них – першого бачення в уяві результату майбутньої практичної дії. Оригінальність МП полягає в аналітичній ідентифікації нормативних рішень з набутим досвідом і рівнем розвитку соціальних умов, які завжди перебувають у стані «є лише так». Якщо, наприклад, аналізується ситуація на одному з підприємств, то збирається інформація не лише з різних джерел синдикату, але також з різних точок зору бачення проблеми підприємцем (щоденника рентабельності, вартості продукту, розміру заробітної платні, премій, можливостей управлінського персоналу тощо).

Друга фаза. Пошук інформації має вирішувати функцію вирішення протиріч (зменшення ціни продукту менеджерами за рахунок скорочення персоналу; зведення до мінімуму втрат за рахунок працюючих; усвідомлення різниці між фактами і точками зору: «Не самі речі нас турбують, а ті думки, що ми про них складаємо»).

Справи і їх оцінки. Завжди необхідно саморозвивати критичність щодо практичної дії і думки про неї. Про МП дискутувати зайве, бо це призведе до ідеологічних дебатів. Спробуємо встановити метафізичну правду між католицьким священиком і шиїтським айтакою. Жоден з них не сприйме переконання, що його віра не краща за іншу. Ця позиція МП за привілеювання фактів пояснюється переговорним методом Гарварда [1], де дискусія неприйнятна з урахуванням переконань особистості. Спостерігаються непоодинокі випадки, коли недотримання цієї тези призводить інакшомисців до ув'язнення, а нерідко і до фізичного знищення. «Правда діалектичних силігзмів зумовлюється їхньою валідністю, що, в свою чергу, не може утвердитися інакше, ніж завдяки згоді між партнерами, які комунікують між собою».

У процесі «саморозвитку» і «самовиховання» варто враховувати дві «реальності»: факти і їх оцінки. Водночас у свідомості людини вони представлені двома типами (Вацлавік) – уявними і реальними:

- реальність першого типу: «те, що є»;
- реальність другого типу: «те, що повинно бути».

«Ми часто-густо маємо переконання, що картина світу існує об'єктивно, поза нашою свідомістю. Ми не беремо до уваги той факт, що вона є результатом наших суджень». Тут Вацлавік погоджується із Жаспером, згідно з думкою якого «Світ є таким, яким він є. Він не правдивий і не хибний. Лише наші знання про нього можуть набувати таких оцінок» [2]. Багато людей страждають від невідповідності їхніх оцінок реальному світу. В зв'язку з цим можна передбачати дві можливості: або шукати спосіб безпосереднього втручання у життєвий потік, щоб діяти своєю владою, своєю відповідальною громадянськістю; або наближувати світ до того зображення, що нами уявляється, тобто, адаптувати його до конкретних життєвих фактів.

Третя фаза. Пошук причин через постановку питання «чому?» є досить важливим, але мало використовуваним, бо нерідко зводиться лише для пояснень. Пояснення, як правило, замасковують протиріччя, набуваючи ознак раціонального дискурсу в posteriori (способу маскувати протиріччя).

Четверта фаза. Запрошення до дії. Це є перевагою МП над іншими численними методами, які зупиняються лише на розумінні проблематики. Ця фаза потребує відповідної структуризації:

1. Потрібно чітко ставити кінцеву мету (бажане), навіть знаючи, що в ній можлива наявність деякої утопії, деякої недосяжності, однак такий підхід зумовлює дію у напрямкові до бажаного;

2. Ставити перед собою досяжні цілі («можливо»), створюючи методологію, апропрійовану до біографічного методу, що об'єднує комунікативність Габермаса, усвідомлення Фрейда і підсвідомість Фрейда та Вацлавіка.

3. Утверджувати і здійснювати стратегію, яка б могла привести до реалізації точної цілі («можливе»), наприклад, програмувати здобування засобами освіти розвиток відповідальної громадянськості.

4. Користуватися ансамблем тактик, які б опиралися на факти, на знання способів і засобів, якими володіє сучасна педагогіка. Популярною є освітньо-виховна практика для створення «інституційного простору» («найменше часу для досягнення максимального успіху»).

Можна висловити загальний докір до МП. Працює лише ліва півкуля кори головного мозку, відповідальна за логічне раціональне мислення. У такий спосіб втрачається поетична, почуттєва доля іншої півкулі, правої, відповідальної за креативність, за емоційну артистичність. Саме через це звертається увага на біографічний метод, завдяки якому індивід постає у всій його глобальності. «Я знаю рішення. Залишається з'ясувати, як я до нього прийшов» [5].

Раціоналізм, залежний від правосторонньої півкулі, зумовлюється домінантою «емансипації і соціалізації», народжує інструментальну ФПП 1, що трактується допоміжною і розвивається на структурній канві «самозбереження». Цей структурований метод водночас є логічним та діалектичним і характеризується:

- репрезентацією конкретних ситуацій: «Про що мова?» (пронумерувати – описати – порівняти – відрізнити – класифікувати – визначати);
- проблематикою, постановкою завдань, зумовлених ситуаціями: «Якими є протиріччя?» (класифікувати точки зору і об'єктивні аспекти, виявляти протиріччя);
- аналізом, пошуком пояснень цих проблем: «Чому є так?» (пояснювати виявленням причин, існуючими теоріями, законами);
- діями за допомогою проектування, уявлення вирішень, критеріїв вирішень, програмування: «Що робити?» (здійснювати рішення, практичну організацію), передбачаючи їх діалектичність, беручи до уваги, з одного боку, конкретні ситуації у їхній тотальній системності, їхній складності і їхній еволюції, і з іншого боку, боротьбу протилежностей, суперечності та притаманну перервність процесів розвитку.

Ж. Шосон, у праці «Ментальна підготовка» (1975) називає сім варіантів ментальної підготовки:

- визначити відправну гіпотезу, передбачаючи афективне відтворення ситуації;
- відтворити ситуацію у її поступальному розвитку;
- визначити і описати проблеми;
- пояснити за допомогою причин, законів, теорій;
- уявити (спроєктувати) розв'язання і прийняття рішень;
- організувати практичну дію;
- контролювати досягнення результату.

Емансипаційний інституційний аналіз. Інституційна педагогіка. Людина є соціальною істотою. Вона колективно організовується. Організації, перегруповуючись, складають макроорганізацію, власне суспільство. Перебуваючи у глобальній організації, людина живе притаманними їй інституційними правилами і законами. «Інституція – встановлений початок, що вимагає від людини підпорядкування, яке виховується і розвивається» [8, с.121-125]. «Інституції – ансамбль форм і фундаментальних структур соціальної організації, що утверджуються законом чи звичаями певного людського угруповання» [14, с.112].

Соціальна інституція у такий спосіб утримує соціальний статус-кво, підтримує державу впродовж і в момент соціального врегулювання, спирається на організації, обтяжені ідеологічними цінностями (державу, церкву, сім'ю). Кожна інституція цього типу послуговується нормами, що утверджують правила поведінки, базовані на незаперечних цінностях з усвідомленням, коли йдеться про людину, змістових наповнень таких морально-естетичних категорій, як добро і зло. На цих критеріях набуває розвою інституційна педагогіка.

Організація і інституція. Часто-густо спостерігається нерівновага між організацією (структурою, що переслідує цілі) і інституцією (нормами і цінностями, що утримують структуру в часі). Як тільки відчувається поступ до рівноваги, можна стверджувати, що організація стає підтримкою для захисту інституційних цінностей. Кожна інституція потребує підтримки власної, бодай відносної стабільності засобами компромісу. Це

називається процесом інституціоналізації, або вироблення правил поведінки. Всяка організація пов'язана органічно з інституцією. Модифікувати організацію, не торкаючись інституції (відповідно норм і цінностей), означає повну ілюзорність процесу змін.

Наука про розвиток і саморозвиток особистості (ідеться про педагогіку) повинна брати до уваги цю динаміку. «Виховувати, розвивати – означає щось змінювати, а часом створювати щось нове, нерідко – змінювати існуюче, яке не дає більше задоволення» [1, с.30]. Кожна людина має довіряти законам, які регулюють людські відносини і відносини з легітимною владою, яка, як правило, принижує людину до рівня об'єкта.

Категорія виховання започаткована в кінці XIV ст. і рідко вживалася аж до XVII ст. у розумінні «утверджувати, формувати, навчати», що мали один і той же смисл. М. Жіро-Еро [15, с.30] засвідчує походження «навчати, виховувати» від лат. *instruere*. Останнє мало преференцію уособлювати в собі поняття, яким ми користуємося до сьогодні – «учитель».

Конфлікти. Кожна людина усвідомлено і підсвідомо є носієм норм та цінностей, які, з одного боку, забезпечують виконання ролі агента зовнішнього примусу, а з другого – роль підпорядкованого за допомогою власного примусу, власної «хибної свідомості». Справжні освіта та виховання неминуче розвінчують механізми відчужень людини, уможливають вияви толерантності та поваги, ініціативи до гуманних дій у ставленнях до інших людей, надто корисних для себе і для суспільства.

Так жити і відчувати себе можна лише за однієї умови, коли людина здатна позбавити себе постійно нав'язливої хибної думки, нерідко переконання, що страх перед можливою агресією іншого має обов'язково виявитися і пережитися. До цього спонукають також і вияви завжди наявної власної агресії. Безперечно, вияви агресивних нахилів завжди приводять до конфліктів.

Щоб мати поступ у здійсненні досягнень поставленої мети і цілі, годі заперечувати наявність конфліктних ситуацій. Необхідно навчитися з конфліктами жити, бо вони є засобом подолання протиріч. «Необхідно знати власні агресивні мотивації і порівнювати їх з такими мотиваціями інших людей. Якщо індивід опозиціонує до суспільства, це означає, що суспільство опозиціонує до нього самого і що індивід опозиціонує до себе самого» [10, с.30]

Для розуміння сутності конфлікту потрібно знати природу внутрішньої інституції людини, її зміст та особливості. Якими є норми і цінності, що керують духовним світом людини часто-густо без її відому? Якщо раптом людина докоряє власним характерологічним особливостям на рівні *alter ego*, які його риси? Що людину дратує? Що її тішить і врівноважує з довкіллям? Завдяки яким чинникам людина створює плани на майбутнє і досягає їх? Щоб ці плани реалізовувати свідомо, потрібно вміти спілкуватися з власним *alter ego*. і керувати ним не лише в теперішньому часі, але у віддаленому майбутньому, ще не пізнаний трансверсальності [13].

Література:

1. Bulletin de liaison des A.P.P., IOTA, Service d'appui des A.P.P. – Paris: ADEP. – 1995.
2. Circulaire 319, D.F.P. – 1986. – 13 Mars.
3. Devereux G. De l'angoisse à la méthode. – Flammarion, 1986. – 311 p.
4. Echinard M. Les ateliers pédagogiques personnalisés en 1986, Etude D.F.P. – Noisy-le-Grand: ADEP. – 1987. – 53 p.
5. Freire P. Pedagogy of the Oppressed. Harmondsworth: Penguin, Traduction française: La pédagogie des opprimés. – Maspéro: 1980.
6. Lesne M. Et Minvielle Y. Socialisation et formation. – Paris: Éditions Païdeia. – 1990.
7. Levin K. A Dynamic Theory of Personality. – New York: McGraw-Hill. – 1935.
8. Lietard B. Situation actuelle de la formation de formateurs en France //Actualité de la formation permanente. – № 90, Septembre-October. – 1987.
9. Lourau R. L'analyse institutionnelle. – Paris: Éditions de Minuit. – 1970.
10. Maslow A. The Psychology of Science. – Chicago: 1970.
11. Marsolais A. Des stratégies pour la qualité de l'éducation en Grande-Bretagne et aux États-Unis. – Québec: Conseil supérieur de l'éducation. – 1987
12. Martineau M. (éd). L'enseignement du cinéma et de l'audiovisuel dans l'Europe des douze. – Paris: 1991.
13. Morin E. La Nature de la nature, La méthode vol.1. – Paris: Éditions du Seuil. – 1977.
14. Rogers C. On Becoming a Person. – Boston: Houghton Mifflin. – 1961; Traduction française: Le développement de la personne. – Paris: Dunod. – 1970. P
15. Giraud-Heraud M. Lieux-ressources et atelier pédagogique personnalisé. – Paris: ACEREP. – 1985. – 59 p.

ЯКІСТЬ ОСВІТИ У ВНЗ І-ІІ РІВНІВ АКРЕДИТАЦІЇ

В сучасному світі помітно зростає значення якості освіти як важливого чинника економічного та соціального прогресу суспільства і розвитку творчого потенціалу людини.

Одним із принципів стратегії розвитку європейської системи неперервної освіти є утворення механізмів забезпечення якості освіти, її оцінки та моніторингу з метою постійного зростання та вдосконалення якості. Чотири Європейських структури - Європейська мережа із забезпечення якості вищої освіти, Європейська асоціація університетів, Європейська мережа вищих навчальних закладів, що не є університетами, Європейська спілка студентів стали засновниками Європейського реєстру забезпечення якості. В 2008 році Україна стала повноправним урядовим членом цього реєстру. Проблему якості освіти проголошено національним пріоритетом. У кінцевому результаті успішність розвитку нашої країни залежить від якості освіти творців та реалізаторів економічних, політичних, соціальних зрушень в суспільстві.

Якісна освіта – це освіта, що формує в студентів системне мислення, виробничу, правову, інформаційну, комунікативну, екологічну культури, підприємницьку та творчу активності, вміння аналізувати, проектувати свою діяльність і передбачати її наслідки. В сучасних умовах якість підготовки фахівців є головним орієнтиром і критерієм в оцінці діяльності навчальних закладів.

На жаль, за сучасного демографічного стану в Україні, коли обсяги ліцензованого прийому до ВНЗ перевищують кількість випускників загальноосвітніх шкіл, коли шкільним середнякам надаються широкі можливості для вступу до вишів, годі думати про високу якість освіти. Сектор недержавної освіти охопив шупальцями своїх консультаційних пунктів ледь не кожне «бригадне село» і його хвилює кількість і лише кількість.

У деяких школах починає владарювати дух невігластва і будь-яка спроба старанного учня піднятися над посередністю викликає войовничу обструкцію з боку більшості однокласників. Такі факти вже не рідкість і в технікумах та коледжах.

На вершину молодіжної значущості і моди піднімається самовпевнений хам, який повністю задоволений своїм інтелектуальним багажем, а, точніше, його відсутністю і своєю моральністю. Він відчуває свою перемогу і владу, зоологічно не сприймає все, що виходить за межі його обмеженого кругозору, інтересів і розуміння.

Негативні тенденції мають своїм підґрунтям морально-психологічну, ідеологічну, соціокультурну незабезпеченість тих радикальних змін, які відбуваються у процесі становлення ринкової економіки. Прояви соціальної апатії, бездуховності, нігілізму трансформуються в ментальні зсуви у суспільній свідомості молоді. Брутальні заклики на кшталт «Відірвись по повній!» та інший інформаційний мотлох засмічує, спотворює, калічить душі молодих людей, призводить до втрати людських орієнтирів. Чим більш поверховою і примітивною є культурна продукція, тим простіше забезпечити її збут у світі товарно-грошових відносин. Освіта і ЗМІ нині значною мірою не союзники, а опоненти.

В. Сухомлинський писав: «Дитинству, отрочтву, юності потрібні книжки, в яких ідея приваблювала б своєю красою, хвилювала, потрясала своїм благородством і доблестю. Тільки тоді, коли ідея вабить і захоплює, вона стає ідеалом...» [2, с. 498]. На жаль, книга сьогодні – рідкий гість на столі молодої людини. Варто згадати висловлювання Нодара Думбадзе: «Література – це розмова людини з самою собою, своєю сутністю. Зникне потреба в цій розмові, зникне не книга – людство». Ось такий сумний, але справедливий висновок – вирок [6, с.7].

Зникає мотивація до настійної навчальної праці, до наполегливого оволодіння знаннями, втрачаються особистісні смисли навчання. Традиційна освіта належним чином не

відображає той світ, в якому ми живемо, і це дуже гостро відчуває молодь. Теоретичні знання часто не підкріплюються необхідними вміннями та навичками. Процвітає безвідповідальність і недисциплінованість, як результат хибно сприйнятої демократії та свободи. Багато студентів не бачать зв'язку між якістю здобутих знань і матеріальним благополуччям, яке нині, на жаль, є мірилом в оцінці успішності особистості. Вузкопрагматичне, поверхове, споживацьке ставлення до знань і культури пов'язане з відчуженням, корисливим відношенням до всього суцього. Для більшості інтерес до знань мотивується не прагненням до розумового розвитку, а розглядається лише як умова збільшення своєї ціни на ринку праці. Не всі усвідомлюють, що знання, інтелект та моральність є головними ресурсами стійкого прогресу, і саме вони в кінцевому результаті визначають долю людини.

Не сприяють реалізації освітніх завдань проблеми неповних сімей, зарубіжні поїздки батьків на заробітки, соціальна незахищеність частини громадян, безробіття, падіння моралі. Дослідження, що проводилися у США з виявлення залежності рівня успішності, розвитку здібностей, підготовки до майбутньої професії дитини від різних чинників показали: на першому місці за ступенем впливу – соціально-економічний статус сім'ї. Нинішня сім'я не дає підстав для оптимізму.

У деяких школах практично не вивчаються окремі предмети, а викладання інших змушені вести нефахівці. Не рідкість, коли впродовж всього терміну навчання в основній загальноосвітній середній школі не виконуються лабораторні роботи з навчальних предметів. За деякими даними забезпеченість шкіл обладнанням для проведення експериментальних та лабораторних робіт з фізики, хімії складає 6-8%. Такий стан свідчить, що далеко не всі випускники педінститутів, чи то пак тепер уже університетів, пов'язують свою подальшу долю з учительською діяльністю. В той самий час в Японії останніми роками на вакантне місце учителя претендувало не менше 10 осіб. Нині є проблеми з набором до аспірантури. Очевидно наявні фінансові та соціальні стимули належною мірою не забезпечують престиж професії вчителя, науковця. Майже щомісячні підвищення зарплат педагогічним і науково-педагогічним працівникам в теперішніх умовах не покращують їхнього матеріального стану. Вільний від роботи час педагоги часто змушені приділяти не ознайомленню з новітніми досягненнями науки та методичними новинками, а займатись пошуком додаткових джерел фінансування. Причому це не лише надання приватних освітніх послуг, а і торгівля, щільне долучення до землеробства та тваринництва. У технікумах та коледжах щороку не вистачає викладачів спеціальних технічних дисциплін. Особливо з тих предметів, викладання яких передбачає опанування комп'ютерними, біологічними, нанотехнологіями. Голова парламентського комітету з питань науки й освіти Володимир Полохало заявив: «Ми втратили наше національне надбання – це, насамперед, якісна підготовка спеціалістів у тих сферах, які забезпечують науково-технічний прогрес...».

Причиною низької якості знань значної частини молоді є також перевантаженість навчальних підручників і посібників інформацією. Багато викладачів не знають, за якими критеріями робити її відбір, належним чином не оновлюють змістовну частину лекцій. Виділити головне, загально значиме вміють далеко не всі автори підручників, методичних посібників, розробники програм. Другорядний матеріал, дріб'язкові факти призводять до перевантаження учнів та студентів і, нарешті, до блокування логічного мислення та емоційної сфери. Бажання дати якомога більше фактичного матеріалу, навчити всьому потроху веде до впровадження ознайомлювально-інформативної методики, а це гарантує поверхове засвоєння знань. Неправомірна перевага надається теоретичному навчання, модельним конструкціям і уявленням на противагу стратегіям практико-перетворювальній діяльності. Адже лише власні практичні дії забезпечують розуміння сутностей і особливостей реального світу, сприяють оволодінню професійними вміннями та навичками. А. Дістервег писав: «Розвиток і освіта жодній людині не можуть бути передані або повідомлені. Кожний, хто бажає до них долучитися, повинен досягти цього власною діяльністю, власними силами, власною напругою» [1, с. 118].

На жаль, ми не завжди аналізуємо можливості використання різноманітних технологій, методів, форм, не досліджуємо меж їх застосування. Іноді впровадження інноваційних технологій здійснюється лише в період атестації викладача чи акредитації навчального закладу. Потрібно враховувати власні уподобання, знання, вміння, досвід, вибирати свою технологічну траєкторію. Очікувати педагогічного «дива» від збільшення комп'ютерного парку чи впровадження особистісно-орієнтованого чи іншого підходу не варто. Сім нот дають можливість створити і «Лебедине озеро», і «Чижик-пижик».

Якісна освіта нині – це не лише певна сума знань, умінь та навичок. На ринку праці затребувані не самі по собі знання, а саме здатність виконувати певні функції. На підприємствах уміння повинні втілюватися в дії, які завершуються цілком певним видимим результатом. У реальній виробничій ситуації в процесі вирішення проблем часто не допоможуть ні наявні алгоритми, ні інструкції та настанови, ні рекомендації. Лише сам суб'єкт повинен вміти знайти необхідну інформацію, шляхи вирішення проблем і мати належну відповідальність та психофізіологічні якості для досягнення позитивного результату. Ще на студентській лаві потрібно виховувати у студентів здатності долати протиріччя, що зустрічаються, шукати способи вирішення задач, що відрізняються від стандартних, знаходити нетрадиційні шляхи розв'язання проблем. Необхідно готувати фахівців, які можуть самостійно приймати відповідальні рішення в ситуації вибору та прогнозувати їх можливі наслідки. Освіта мусить бути процесом постійного занурення в діяльність, в якій людина розширює межі власних можливостей протягом всього життя. Ринково-орієнтована економіка вимагає формування у майбутніх фахівців нових професійно важливих якостей: особистісної та професійної мобільності, креативності, стресостійкості, здатності до прийняття нестандартних рішень, готовності до змін. Йдеться про зміни не тільки технократичні, а й у царині духовно-моральних, соціальних, екологічних цінностей. Якісна освіта передбачає не лише успішне виконання молодшим спеціалістом своїх нормативних професійних обов'язків, а й уміння компетентно самостійно діяти в умовах невизначеності, брати відповідальність на себе, бути незалежним у своїх судженнях і толерантним до інших точок зору. Якість підготовки фахівців, їхня конкурентоспроможність повинні відповідати реальним потребам економіки. Для її розвитку характерні:

- освоєння і впровадження нових прогресивних технологій, модернізація обладнання;
- інформаційна насиченість професійної діяльності, її інтелектуалізація;
- автономність учасників виробничих процесів, що вимагає самостійності та оперативності в прийнятті рішень;
- зростання вимог до професійно важливих якостей фахівців;
- зростання «вартості» помилок та прорахунків на робочому місці.

Система освіти належним чином не виконує свого функціонального призначення по соціалізації особистості, інтеграції її в сучасне ринкове середовище життєдіяльності.

На теренах високотехнологічних виробництв рівень очікувань від закладів освіти зростає. Стає нормою створення технопарків, корпоративних навчальних закладів, замовлення підприємствами конкретних фахівців із заданими професійними вміннями та навичками.

Сучасна освіта у ВНЗ неможлива без живого зв'язку з економічними і соціальними інститутами суспільства, суб'єктами господарювання. Такі зв'язки забезпечують ліквідацію кількісних та якісних розбіжностей між запитами та пропозиціями на ринку праці, сприяють адаптації варіативних частин навчальних планів та програм дисциплін, їх елективної та факультативної частин до особливостей конкретних підприємств. Соціальне партнерство забезпечує проведення на підприємствах всіх видів навчальних практик, стажування викладачів, організацію там за необхідністю навчальних кабінетів і лабораторій.

Тяжіння до «академізму», яке в останні роки спостерігалось у навчальному процесі коледжів та технікумів, зашкодило практикоорієнтованості майбутніх фахівців, їхній готовності до успішної праці на сучасних підприємствах. Науково-технічна творчість, експериментально-конструкторська діяльність, модернізація лабораторно-практичної бази – всі ці напрями успішно розвиваються в системі координат «навчальний заклад – виробництво».

Сучасні транснаціональні корпорації створюють корпоративні університети, в яких використовують всі традиційні форми бізнес-освіти: тренінги, курси, семінари, інструктажі і т.п. Нові типи навчальних закладів все більше націлені на вирішення виробничих завдань. Корпорації перетворюються в структури, що виробляють знаннявий ресурс. Прискорення темпів оновлення технологій вимагає розробки адекватного змісту освіти і відповідних технологій навчання. Корпоративна освіта якнайкраще узгоджує кваліфікацію співробітника з професійними вимогами кожного конкретного робочого місця. Чи не нагадує вам така освіта колишню середню спеціальну в технікумах з відомчою підпорядкованістю?

Надзвичайно гострою є проблема забезпечення ВНЗ I-II рівнів акредитації підручниками, особливо зі спеціальних технічних дисциплін. Їх зміст часто не відповідає вимогам часу: не розкриваються належним чином сучасні досягнення науки і техніки, відсутній зв'язок з нинішнім виробництвом, зайва заматематизованість, переобтяженість другорядним матеріалом, нецікавість – цей сумний ряд можна було б продовжити. На необхідності зробити прозорою процедури замовлення, виготовлення та рецензування підручників наголошує Міністр освіти і науки Іван Вакарчук [4].

Вчити якісно майбутнього фахівця можливо лише при наявності сучасних підручників, посібників, методичних розробок, в яких враховані новітні досягнення науки і техніки. Потрібна системна робота, яка охоплювала б множину дидактичних пошуків і здобутків викладачів-новаторів. Наукові дослідження необхідно спрямовувати на аналіз не лише передового вітчизняного досвіду, а і зарубіжної практики розвитку освітніх систем. Якісна освіта вимагає належного інтелектуального потенціалу навчального закладу, кваліфікованих педагогічних і науково-педагогічних кадрів, сучасної навчально-матеріальної бази.

Щоб повернути якісну освіту в школу та ВНЗ необхідно повернути пізнавальний інтерес, мотивацію до навчання, прагнення осягати нове, незвідане, особистісно і соціально значуще. Класики педагогічної науки розглядали навчання як діяльність, що ґрунтується на інтересі. Стійка мотивація до навчання робить діяльність продуктивною, бажаною і творчою. Задатки дає природа, а здібності лише власна діяльність. Причому саме діяльність, яка викликає позитивні емоції. Модель навчання повинна бути спрямована на створення умов для запуску механізму розвитку задатків і рис в здібності і характер, а потім в уміння і навички індивіда. При цьому важливо спонукати студента до творчого руху на основі притаманних йому психофізіологічних процесів, якостей. Залучати молоду людину до опанування знань як особу, яка активно діє, а не є пасивним споглядачем. Рівень наукового прогресу і глибина проникнення в суть явищ і процесів природи досягли такої стадії узагальнення, що пошук і використання наукової інформації поза активністю людини, що прослідковується в її діяльності, стали неможливими. Суб'єктивна діяльність, в якій виявляється самостійність, індивідуальна своєрідність, відіграє домінуючу роль в освітньому процесі. Мета досягатиметься тоді, коли у процесі навчання у студента буде формуватися досвід усвідомлення і реалізації власної особистості. Молодій людині важливо самовизначитися у сфері цінностей і смислів свого життя. Важливо, щоб у процесі опанування нового висновки добувалися самостійно, щоб набувався досвід самоорганізації під час засвоєння матеріалу, досвід творчої свободи, відповідальності за власні дії, досвід вибору.

Час трансформує захоплення в обов'язок, формує відповідальність. Ю. Бабанський рекомендував такі способи формування і розвитку пізнавального інтересу: розкриття значущості знань, актуальність і новизна змісту, цікавість, наочність, порівняння й аналогії, ефект парадоксальності та здивування, застосування витворів мистецтва і літератури, навчальні дискусії, пізнавальні ігри. В процесі вивчення кожного предмета, кожного розділу теми необхідно вичленити основне, реперні точки, найбільш суттєві ознаки явища, порядок їх змін та розвитку. Слід розкривати суть та природу об'єктів, явищ, їхню базову структуру, закони розвитку, зв'язки. Викладач має створювати ситуації, які вимагають прояву особистісних функцій студента, активізувати його. Можна рекомендувати проведення психологічних тренінгів для розвитку комунікативних навичок, лідерських умінь, креативності. Сучасні технології навчання озброюють педагога новими можливостями. Ці технології здатні забезпечити продуктивний діалог студента з текстом книги, з викладачем, з

комп'ютером. Створюються нові практикоорієнтовані технології навчання, які допомагають успішно впроваджувати принцип випереджувальності освіти, формувати особистості, що здатні до творчості, самореалізації своїх потенцій. Інноваційні освітні технології орієнтуються на інтенсифікацію та ефективне використання когнітивних процесів мислення майбутніх фахівців, здатних до генерації нових ідей, гіпотез та проєкцій.

Згідно з концепцією В. Краєвського, до змісту освіти, крім знань та вмінь, мають входити досвід творчої діяльності та досвід здійснення емоційних відносин.

Монтень писав, що «те, що людина запозичує в інших, буде перетворено і переплавлено нею самою, щоб стати її власним творінням, тобто власним її судженням. Її виховання, її праця, її учіння служать лише одному: творенню її особистості» [3, с.123].

Сучасна дидактика пропонує різні підходи до навчання: знанняєвий, культурологічний, компетентнісний, особистісноорієнтований та інші. Офіційно визнаний – знанняєвий. На нього орієнтується більшість викладачів, він є визначальним за наслідками різноманітних перевірок навчальних закладів. Але компонентами змісту освіти є не лише знання, а й способи діяльності, досвід репродуктивної і творчої діяльності, емоційно-ціннісне ставлення до світу. Надважливим нині є включення особистого досвіду студентів у зміст освіти, проєктування завдань – ситуацій, які призначені для набуття досвіду діяльності, виконання тієї чи іншої соціальної ролі і, врешті, сприяють становленню компетентної особистості.

Усе більше прихильників нині знаходить компетентнісний підхід до освіти. На сучасному ринку праці потрібні не самі по собі знання, а здатність виконувати певні функції, розв'язувати проблеми в різних сферах життя. Компетентнісний підхід передбачає розвиток здатності діяти, використовуючи всі наявні ресурси особистості: і знання, і риси характеру, і волю, і духовність. Потрібно мати не лише достатню суму знань, а й володіти певними особистісними характеристиками, вміти вчасно знайти і відібрати з потоку інформації потрібну в даній ситуації, перетворити вміння в дії і досягнути результату. Компетентний фахівець розширює межі власних можливостей протягом усього життя. Знання мають пробуджувати особистісні смисли освіти, бути спрямованими на особистий саморозвиток і творчу самореалізацію.

Система управління якістю можлива лише за умови чіткого розподілу обов'язків між всіма учасниками навчального процесу. Вона повинна функціонувати на різних рівнях: навчального закладу в цілому, відділення, циклової комісії, викладача, студента. Повноваження і обов'язки кожного суб'єкта визначаються локальними нормативними документами. При цьому передбачається систематичний контроль діяльності кожної освітньої ланки.

На думку науковців, моніторинг якості містить в собі:

- продуктивність навчальної діяльності (успішність, використання знань, умінь, навичок у нестандартних ситуаціях, рівень навченості, інтегрованість знань, сформованість загальнонавчальних вмінь);
- індивідуально-психологічні особливості студента (навчальна мотивація, дослідницькі навички, рівень домагань, інтелект, креативність, самоорганізованість, внутрішня свобода, відповідальність, самореалізація, темп просування);
- самостійність діяльності;
- особистісна, громадянська і культурна зрілість, соціокультурна компетентність.

Підсумки знанняєвої складової якості фіксуються під час проведення тематичних атестацій, контрольних робіт, атестацій за контрольний період, за семестр. Рейтинг навчальної групи, відділення, навчального закладу є засобом управління якістю. Додаткову картину якості знань та умінь дають предметні олімпіади різних рівнів, конкурси фахової майстерності, ділові ігри тощо. Слід визнати, що на даний час не розроблені повністю механізми відслідковування якості освіти, немає адекватних критеріїв її оцінки, не вироблені загальні підходи до визначення суті якості освіти. Офіційна оцінка якості успішності ґрунтується на формальній звітності.

На думку багатьох науковців нині необхідне багатомірне мислення, тому що сам світ є багатомірним. Немає єдиної, абсолютної істини, вона теж багатомірна і багатолика. Не варто

шукати теорії, яка б абсолютно вичерпно, раз і назавжди дала відповідь на всі наші запитання. Щоб зрозуміти суть багатьох природних, суспільних і духовних явищ, потрібно враховувати їх багатоаспектність, багатовекторність, невичерпну множину якостей. Одна теорія доповнює іншу, знаходить нові підходи, нові смисли, характеристики для пояснення процесів, явищ, подій. Відповідно не може бути розроблена єдиновірна система оцінки якості освіти, критеріїв цієї оцінки. Управління якістю вимагає постійного врахування викликів часу, швидкоплинності соціальних, економічних, суспільних процесів.

Від освіти очікують не лише знань, вмінь і навичок, а й формування творчої особистості, здатної до сприйняття багатомірного світу з його калейдоскопічними змінами.

Література:

1. Дистервег А. Избр. пед. соч. – М.: Гос. учеб.-пед. изд., 1956. – 374 с.
2. Сухомлинський В.О. Вибрані твори. В 5-ти т. Т.5. Статті. К.: Рад. школа, 1977. – 639 с.
3. Монтень М. Опыты. Избранные главы: Пер. с фр. / Сост., вступ. ст. Г. Косикова; Примеч. Н. Мавлевич. – М.: Правда, 1991. – 656 с.
4. Іван Вакарчук: Вища освіта України – Європейський вимір: стан, проблеми, перспективи // Освіта України. – 2008. № 23. – С. 2-4.
5. Брюханова Н.О. Підходи до розуміння компетентності та компетенції в освіті // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2007. – № 4. С. 40-51.
6. Корабли мысли: сборник. Английские и французские писатели о книге, чтении, библиофилах. Рассказы, памфлеты, эссе / Сост. В.В. Кунин. – 2-е изд., доп. – М.: Книга, 1986. – 304 с.

In the article the problems of quality of education are shown and the propositions as for improvement of education are offered.

РОЗДІЛ 2

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

B. Wolny
m. Stalowej Woli, Polska

PROGRAMY AUTORSKIE W POLSKIEJ SZKOLE - ZASADY OPRACOWANIA I EWALUACJI

Wprowadzenie. Zreformowana polska szkoła, to szkoła w której wszyscy nauczyciele podejmują wspólny trud nauczania i wychowania w myśl założeń wszechstronnego kształcenia osobowości ucznia. Współczesna szkoła to szkoła *kształcąca – wychowująca*, w której nauczanie, kształcenie i wychowanie stanowią integralne i przenikające się wzajemnie elementy działalności dydaktyczno – wychowawczej. Efektywność realizowanego procesu edukacyjnego zależy od wielu czynników, wśród których szczególnie ważny jest wybór odpowiedniego programu nauczania i wychowania.

Według zapisów Ministerstwa Edukacji Narodowej nauczyciel może wybrać program nauczania dla swojego przedmiotu spośród programów wpisanych do wykazu programów szkolnych ogólnie obowiązujących w całym kraju. Ujęte w rozporządzeniu zapisy wskazują zarazem, że nauczyciel może również opracować własny program nauczania «samodzielnie lub z wykorzystaniem programów wpisanych do wykazu»¹. W myśl powyższych założeń szczególną wartość stanowią tzw. *autorskie programy uzupełniające*. Nauczyciel na bazie realizowanego programu nauczania (programu wyjściowego) opracowuje własną ofertę poszerzającą realizowany program o elementy nie ujęte w programie wyjściowym lub zaznaczone w sposób niezadowolający (powierzchniowo).

Obserwacja polskiej szkoły (od 1999 roku) wskazuje na bardzo szeroko rozpowszechniony i dający dobre efekty zwyczaj opracowywania tzw. autorskich programów uzupełniających podejmujących tematy m. in. z edukacji: zdrowotnej i promocji zdrowia, regionalnej, sportowej, ekologicznej itd. Działania te wspierane są przez Ministerstwo Edukacji Narodowej² i władze nadzorując pracę szkoły czyli Kuratoria Oświaty. Nauczyciele mogą swoje programy autorskie wpisywać, jako innowacje pedagogiczne po przesłaniu tzw. *Karty wdrożenia innowacji* do właściwego oddziału Kuratorium Oświaty (podstawą jest spełnienie wymagań określonych w rozporządzeniu)³.

Wprowadzona reforma oświaty umożliwiła zatem każdemu nauczycielowi – wychowawcy opracowanie własnego programu nauczania lub wychowania.

Opracowując program autorski nauczyciel musi mieć świadomość swojej roli, którą pełni, jako nauczyciel, ale zarazem wychowawcą⁴. We współczesnej szkole realizowane powinno być wychowanie, które wyrasta z relacji osobowych wychowanek – wychowawca. Wychowanie, które pojmowane jest jako spotkanie tych dwóch osób (dwupodmiotowość relacji wychowawczej), w którym to spotkaniu wychowawca zdaje się mówić wychowankowi: *«jesteś dla mnie kimś ważnym i*

¹ Zob. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 5 lutego 2004 r. w sprawie dopuszczania do użytku szkolnego programów wychowania przedszkolnego, programów nauczania i podręczników oraz cofania dopuszczania (Dz.U. z 1996 r. Nr 67, poz. 329, z późn. zm.).

² Zasady wprowadzenia i realizacji działalności innowacyjnej reguluje: Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 9 kwietnia 2002 r. w sprawie warunków prowadzenia działalności innowacyjnej i eksperymentalnej przez publiczne szkoły i placówki (Dz.U. z 2002 r. Nr 56, poz. 506).

³ Tamże.

⁴ Według zapisów zawartych w «Podstawach programowych» kształcenia ogólnego dla poszczególnych typów szkół w zreformowanej szkole, każdy nauczyciel jest zarazem wychowawcą. Podkreślają to zapisy dotyczące tzw. powinności wychowawczych nauczycieli przedmiotów. Zob. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 26 lutego 2002 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego i kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz.U. Nr 51, poz. 458).

ponieważ zależy mi na tobie, chciałbym, abyś miał udział w tych wartościach, które stały się moim udziałem, byś poznał i przyjął prawdy, które wyznaczają sens i wartość mojego życia»¹.

Dlatego, obecnie realizowane wychowanie w polskiej szkole powinno być poszukiwaniem, odkrywaniem i przyswajaniem wartości ważnych w życiu człowieka. Nie ma wychowania poza wartościami.² Wartości stanowią cel i sens ludzkiej egzystencji: pracy, nauki i odpoczynku. Tylko na takich podstawach można konstruować programy autorskie, które stanowić będą właściwe dopełnienie programów wyjściowych realizowanych przez nauczycieli.

Etapy opracowania programów autorskich

Analiza aktów prawnych

Pierwszym krokiem (wyjściowym) jest zapoznanie się z obowiązującymi aktami prawnymi regulującymi zasady opracowania programów szkolnych. Szczególnie wskazane są następujące rozporządzenie:

1. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 5 lutego 2004 r. *w sprawie dopuszczania do użytku szkolnego programów wychowania przedszkolnego, programów nauczania i podręczników oraz cofania dopuszczania* (Dz.U. z 1996 r. Nr 67, poz. 329, z późn. zm.),

2. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 9 kwietnia 2002 r. *w sprawie warunków prowadzenia działalności innowacyjnej i eksperymentalnej przez publiczne szkoły i placówki* (Dz. U. z 2002 r. Nr 56, poz. 506).

3. Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 lutego 1999 r. *w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego* (Dz. U. Nr 14, poz. 129)

4. Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 26 lutego 2002 r. *w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół* (Dz. U. Nr 51, poz. 458)

5. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 sierpnia 2007 r. *zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół* (DZ.U. z dnia 31 sierpnia 2007 r. Nr 157, poz. 1100).

Pojęcia ważne w opracowaniu programów autorskich

Analiza poszczególnych aktów prawnych stanowi podstawę (fundament) opracowania programów autorskich.

Konstruowanie programów szkolnych wiąże się najpierw z właściwym ujęciem (rozumieniem) pojęć: program nauczania, podstawa programowa, treści nauczania i struktura programu autorskiego.

M. Girmakowski wskazuje, że «tradycyjnie przez **program nauczania** rozumiemy listę celów, haseł z zakresu materiału nauczania uzupełnioną zwykle ogólnikowymi uwagami o jego organizacji i określeniem orientacyjnego przydziału godzin»³.

Obecnie **program nauczania** jest rozumiany, jako układ czynności opanowywanych przez ucznia pod kierunkiem nauczyciela, i:

- zorientowanych na określone cele i odpowiadające im zadania;
- mający charakter ramowego planu;
- stale ulegający modyfikacji⁴.

Należy podkreślić, że **program nauczania** stanowi zbiór propozycji do wykorzystania i jest bardziej ogólny w stosunku do **planu nauczania**, który zawiera konkretne zadania w stosunku do danej grupy uczniów i warunków szkolnych (jest bardziej szczegółowy)⁵.

Według założeń Ministerstwa Edukacji Narodowej, każdy program powinien uwzględniać minimum podstawy programowej. **Podstawa programowa** to zakres treści nauczania ustanowiony, jako obowiązujący w danym przedmiocie szkolnym na konkretnym etapie kształcenia. Każdy

¹ Ks. J. Nagórny, Świat przełomu tysiącleci – wyzwania wychowawcze, w: Wobec wyzwań wychowawczych przełomu tysiącleci, Lublin 1988, s.10 -11.

² Zob. M. Nowak , Wychowanie ku wartościom, w: Podstawy pedagogiki otwartej, Lublin 2000, s. 420 – 421.

³ M. Giermakowski, Konstruowanie autorskich programów nauczania przedmiotów ogólnokształcących, w: J. Kropiwnicki (red.), Jak tworzyć program?, Jelenia Góra 1998, s. 176.

⁴ Z. Szurig, Konstrukcja i ewaluacja programów szkolnych, «Edukacja» 1983, nr 2, s. 22- 23.

⁵ M. Bronikowski (red.), Metodyka wychowania fizycznego w reformowanej szkole, Poznań 2002, s. 25.

autorski program nauczania powinien obejmować obok treści oryginalnych dla danego programu, odpowiednią podstawę programową.

Przy konstruowaniu programu nauczania ważne jest odpowiednie ujęcie **treści programowych**. B. Niemierko wskazuje, że treści nauczania to ogół nauczanych czynności teoretycznych i praktycznych objętych programem nauczania i określonych pod względem:

- celu, czyli typu czynności wykonywanych przez ucznia;
- materiału, na którym czynności mają być przeprowadzone;
- poziomu wymagań (wiadomości i umiejętności) koniecznych do opanowania danej czynności¹.

Uogólniając należy podkreślić, że Ministerstwem Edukacji Narodowej, że «program nauczania dla zajęć z zakresu kształcenia ogólnego, zwany dalej programem nauczania ogólnego, stanowi opis realizacji zadań edukacyjnych ustalonych w podstawie programowej kształcenia ogólnego (...). Program nauczania ogólnego obejmuje co najmniej jeden etap edukacyjny i dotyczy kształcenia zintegrowanego, przedmiotu ścieżki edukacyjnej, bloku przedmiotowego lub ich części»².

W niniejszym rozporządzeniu (paragraf 2, pkt. 4) odnajdujemy zapisy dotyczące struktury programu nauczania, który powinien zawierać:

1. Szczegółowe cele edukacyjne – kształcenia i wychowania;
2. Materiał nauczania związany ze szczegółowymi celami edukacyjnymi, uwzględniającymi treści nauczania określone w podstawie programowej kształcenia ogólnego;
3. Procedury osiągania szczegółowych celów edukacyjnych;
4. Opis założonych osiągnięć ucznia i propozycję metod ich oceny, z uwzględnieniem standardów wymagań będących podstawą przeprowadzenia sprawdzianów i egzaminów, określonych w odrębnych przepisach;
5. Omówienie założeń dydaktycznych i wychowawczych, na jakich oparta została koncepcja programu, relacji do zakresu podstawy programowej kształcenia ogólnego, a także ewentualnych specjalnych warunków dotyczących realizacji programu³.

Powyższe założenia wyraźnie wskazują na strukturę programu szkolnego i stanowią podstawę dla opracowania programów autorskich.

M. Sobańska – Bondaruk podkreśla, że Ministerstwo Edukacji Narodowej w stosunku do programów autorskich nauczycieli wykazuje duże oczekiwania, stąd dokładnie precyzuje wymagania w stosunku do ich opracowania. Według powyższych założeń: «Programy autorskie» powinny:

- zawierać wspólną podstawę – zestawy treści nauczania i umiejętności;
- spełniać kryteria nowoczesności dydaktycznej;
- być zgodne z celami kształcenia ogólnego;
- poddawać się porównywaniu w celu umożliwienia władzom oświatowym dokonywaniu pomiaru osiągnięć szkolnych;
- być możliwe do realizacji w obecnej strukturze szkolnictwa⁴.

Należy zatem podkreślić, że w opracowaniu programu autorskiego, obowiązują pewne etapy, których spełnienie jest gwarancją właściwego przygotowania programu, odpowiednio dobranego do etapu edukacji przedszkolnej lub szkolnej. Opisany powyżej krok pierwszy - wprowadzający wieże się z kolejnymi etapami, a mianowicie: diagnozą, projektowaniem i ewaluacją.

Etap I – diagnoza

¹ B. Niemierko, Inwentarz programowy. Kwestionariusz do analizy i oceny przydatności programów nauczania przedmiotów ogólnokształcących, Gdańsk 1995, s. 5.

² Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 5 lutego 2004 r. w sprawie dopuszczania do użytku szkolnego programów wychowania przedszkolnego, programów nauczania i podręczników oraz cofania dopuszczania (Dz.U. z 1996 r. Nr 67, poz. 329, z późn. zm.) – paragraf 2, pkt.3.

³ Tamże, paragraf 2, pkt. 4.

⁴ M. Sobańska – Bondaruk, Zasady konstruowania programów nauczania, «Widomości Historyczne», nr 3, 1996, s. 157.

Nauczyciel przystępując do opracowania programu autorskiego musi przede wszystkim czuć taką potrzebę, nie wszyscy bowiem nauczyciele podejmują się trudu konstruowania programów własnych. Zwykle decyzja taka poprzedzona jest diagnozą stanu wyjściowego. Jest to pierwszy zasadniczy krok. Analiza realizowanego programu nauczania pozwala zorientować się, na ile dotychczas realizowany program jest przydatny, jakie są jego zalety i wady, czy wiedza proponowana przez program jest zbliżona do: aktualnych potrzeb w zakresie kształcenia i wychowania, nowych osiągnięć naukowych pod kątem ich przydatności w programach szkolnych i na ile jest on dostosowany do możliwości, potrzeb i zainteresowań uczniów¹.

Diagnoza powinna uwzględniać zarówno stopień osiągania celów kształcenia, zakres realizacji materiału nauczania, jego dobór, jak też oceniać stosowane dotychczas metody, środki dydaktyczne i formy organizacyjne².

Przeprowadzona diagnoza powinna uwzględniać również oczekiwania rodziców i możliwości bazy szkoły.

Nauczyciele, którzy opracowują swoje programy własne, podkreślają, że dobrze przeprowadzona diagnoza ukierunkowuje właściwie w zakresie dalszego konstruowania programu³.

Etap II – projektowanie

Opracowanie programu autorskiego wymaga od nauczyciela posiadania pewnych kompetencji, które umożliwiają sprostanie temu zadaniu. Wymienia się tutaj m. in. kompetencje merytoryczne, pedagogiczne, psychologiczne i społeczne.

Stąd, nauczyciel, jako autor (konstruktor) powinien:

- opowiadać się za tzw. *integralną koncepcją edukacji szkolnej*, w której ważne są wszystkie dziedziny kształcenia i wychowania, a rozwój ucznia polega na wielostronnym kształceniu jego osobowości i formowaniu postawy społeczno – moralnej;

- właściwie ujmować wychowanka, zawsze w kontekście osoby, najwyższego dobra (uczeń jako podmiot wychowania);

- posiadać w sobie wartości (szczególnie tzw. wartości życia człowieka, w których stałe miejsce zajmują wartości kardynalne: prawda, dobro, piękno i miłość jako wartość przenikająca powyższe wartości⁴), kierować się nimi w życiu, pomagać uczniom w odkrywaniu i urzeczywistnianiu tych wartości;

- posiadać wystarczającą wiedzę przedmiotową (przygotowanie merytoryczne) w tym znać aktualny stan danej dyscypliny naukowej;

- znać dydaktykę ogólną i przedmiotową nie tylko z własnego doświadczenia, ale także z literatury najnowszej, co może pomóc w usprawnianiu, uatrakcyjnianiu i uelastycznianiu całego procesu edukacyjnego;

- wykazywać się refleksyjnością tzw. refleksyjny praktyk (przemyśleć, dobierać, selekcjonować, porządkować zakres materiału);

- posiadać wiedzę z psychologii rozwojowej, która pozwoli dostosowywać wymagania do możliwości poznawczych uczniów, ustalić jak i kiedy uczniowie uczą się najbardziej skutecznie, jakie są ich zainteresowania, oczekiwania i potrzeby⁵;

- posiadać umiejętności: diagnozowania, planowania, monitorowania i ewaluacji własnej pracy.

¹ M. Girmakowski, Konstruowanie programów nauczania programów ogólnokształcących, s. 178.

² J. Soczewka, O konstruowaniu programu chemii, w: S. Frycieg, A. Wróbel (red.), Problemy konstruowania programów szkolnych, Warszawa 1982, s.249.

³ Tak najczęściej określają powody opracowywania programu własnego nauczyciele – na podstawie pracy z nauczycielami w zakresie konstruowania programów autorskich. Od 2002 r. prowadzę zajęcia warsztatowe z zakresu opracowywania programów autorskich «ABC – programu autorskiego». Efektem tej kilkuletniej pracy są liczne programy autorskie dla przedszkoli i różnych typów szkół z zakresu: edukacji zdrowotnej, promocji zdrowia, wychowania fizycznego i edukacji ku wartościom.

⁴ B. Wolny, Edukacja skierowana ku wartościom, w: (praca pod kierunkiem), Program wychowawczy. Edukacja skierowana ku wartościom dla przedszkola i szkoły podstawowej, pod hasłem: «Ja i moje miejsce w świecie wartości», cz.1 Tarnobrzeg 2007, s. 4 – 11.

⁵ R. Pachociński, Konstruowanie szkolnych programów nauczania (przyczynek do debaty), «Nowa szkoła», 1995, nr 1, s. 9 – 10.

Zauważamy, że dobry autor (konstruktor) programu to nauczyciel twórczy, otwarty na zmiany, doskonalący swój warsztat pracy poprzez m.in. udział w różnych formach doskonalenia i samodoskonalenie. Przygotowanie programu autorskiego wymaga od nauczyciela wiedzy, umiejętności i doświadczenia praktycznego (dobrego warsztatu pracy).

Koncepcja programu

Przystępując do opracowania programu ważne jest określenie jego koncepcji. Zwykle wiąże się to z nazwą programu, ustaleniem adresatów (do kogo program będzie skierowany np. do klasy, szkoły). Określeniem, czy będzie to program masowy (skierowany do uczniów w całym kraju), czy elitarny (skierowany do uczniów klasy w której nauczyciel uczy danego przedmiotu). Przy opracowaniu koncepcji należy przyjąć zgodnie z rozporządzeniem Ministerstwa Edukacji Narodowej, że program opracowywany zostanie na dany etap edukacji szkolnej, czyli np. dla kształcenia zintegrowanego (klas I – III szkoły podstawowej)¹.

Następnie ustalamy charakter programu, czyli określamy, jaki będzie to program, czy dla danego przedmiotu np. wychowania fizycznego, czy np. ścieżki edukacja prozdrowotna – tutaj wyraźnie wystąpi korelacja z treściami innych ścieżek np. ekologiczną czy patriotyczną. Ze względu na zasadę zagospodarowania programu należy określić czy program będzie uwzględniał minimum treści programowych (dotyczy do programów uzupełniających), czy maksimum treści (program wyjściowy).

Kolejną rzeczą ważną w konstruowaniu programu jest rozstrzygnięcie czy będzie to program jednolity dla danego etapu kształcenia, czy zróżnicowany. Jeżeli tak, to w jakim zakresie. Opracowując program nauczyciel może przewidzieć następujące jego części:

- podstawową, ujmującą wspólny materiał dla wszystkich uczniów;
- rozszerzającą, przewidzianą dla pewnej części uczniów o określonych uzdolnieniach i zainteresowaniach;
- kontekstową, określoną przez czynniki związane ze środowiskiem otaczającym szkołę i zmienne odnoszące się do samej szkoły;
- zindywidualizowaną, określoną przede wszystkim przez indywidualne potrzeby, zainteresowania i uzdolnienia ucznia².

Formułowanie celów programu

Na tym etapie opracowania programu określamy cel główny programu, który stanowić będzie podstawowy drogowskaz naszych działań dydaktyczno – wychowawczych. Oprócz celu (celów) głównych należy opracować cele edukacyjne i cele szczegółowe tzw. *operacyjne*. Wyprowadzamy je z celów ogólnych, ujmujemy je czynnościowo, uszczegóławiamy i formułujemy precyzyjnie w kontekście zaplanowanych osiągnięć ucznia w stosunku do wiedzy, umiejętności i postawy. Cele operacyjne określają to co uczniowie powinni odtworzyć z pamięci, wymienić, wyjaśnić, opisać, rozpoznać, zbadać, wykryć, uzasadnić, uporządkować, zaplanować itp.³ Cele muszą być mierzalne i powinny opierać się na taksonomii ogólnej celów nauczania i taksonomii przedmiotowej⁴.

Materiał nauczania – dobór i układ

Kolejną czynnością na etapie projektowania jest dobór i układ materiału nauczania. Nauczyciel musi dokonać przeglądu materiału zawartego w programie realizowanym i po dokładnej selekcji umieścić w programie autorskim te treści programowe, które nie zostały uwzględnione lub umieszczone w zakresie nie zadowalającym nauczyciela. W programie autorskim w toku doboru materiału należy wyeksponować część innowacyjną. Należy pamiętać, że program autorski o charakterze uzupełniającym nie może być przeładowany, jeżeli rozszerza on zakres programu wyjściowego nie może powtarzać treści ujętych w programie głównym.

¹ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 5 lutego 2004 r. w sprawie dopuszczania do użytku szkolnego programów wychowania przedszkolnego, programów nauczania i podręczników oraz cofania dopuszczania (Dz.U. z 1996 r. Nr 67, poz. 329, z późn. zm.).

² Z. Szurig, op.cit., s. 23-25.

³ Z. Serwa, Konstruowanie testów dydaktycznych. Poradnik, Warszawa 1994, s. 7.

⁴ B. Niemierko, Między oceną szkolną a dydaktyką, Warszawa 1991, s. 59 – 74.

Wyłoniony materiał nauczania musi być odpowiednio ułożony, bowiem «wiadomości nabywane bez wiążącej je struktury stanowią wiedzę, która prawdopodobnie ulegnie zapomnieniu»¹.

Dlatego, program musi mieć określony, przyjęty układ treści. Najbardziej wskazany dla programów uzupełniających jest tzw. *układ spiralny*, w którym nie ma tematów raz na zawsze przerobionych. Nauczyciel może powracać do treści już zrealizowanych na niższych etapach nauczania w celu rozszerzania i pogłębienia wiedzy i umiejętności uczniów na kolejnych poziomach edukacji szkolnej².

Wymagania programowe

Bardzo ważną czynnością w opracowaniu programu nauczania jest określenie wymagań programowych, czyli oczekiwanych osiągnięć uczniów. Program autorski powinien być, tak zbudowany, by wymagania programowe – szczególnie podstawowe – były jasno sprecyzowane, co umożliwiłoby zobiektywizowaną ocenę szkolną, czyli informację zwrotną dla uczniów i ich rodziców o wynikach uczenia się według tego programu³.

Program powinien zawierać zakres wymagań koniecznych (ocena mierna); podstawowych (ocena dostateczna); wymagania rozszerzające (ocena dobra); dopełniające, pełne (ocena bardzo dobra); wykraczające poza program (ocena celująca).

Spodziewane efekty

W przypadku programów wychowawczych ważne jest dokładne określenie zmian, jakie powinny zajść w uczniach po realizacji programu. Dotyczą one wiadomości, umiejętności i postawy ucznia.

Procedura osiągania celów

W konstruowaniu programu ważne jest zaplanowanie metod i form realizacji treści programowych. Przy konstrukcji programu nauczyciel powinien uwzględnić założenia współczesnej koncepcji wszechstronnego wychowania człowieka, w myśl której, każdy wychowanek w szkole powinien mieć możliwość integralnego rozwoju wszystkich sfer swojej osobowości: rozwijać się fizycznie, kształcić zmysły, uczyć się kierowania emocjami, nabywać sprawności intelektualnych, rozwijać moralnie, ćwiczyć wolę i rozwijać duchowo.⁴

W edukacji szkolnej dobre wyniki daje stosowanie przemiennie różnych metod nauczania. Zapobiega to monotonii pracy nauczyciela i ucznia. Każda metoda ma swoje dodatnie i ujemne cechy oraz inne funkcje. Mając na uwadze wszechstronny rozwój ucznia należy stosować różne metody (podające, poszukujące, eksponujące i praktyczne). We współczesnej szkole uczeń zdobywa wiedzę (ona jest podstawą), kształtuje umiejętności praktycznego wykorzystania wiedzy w codziennym życiu i formuje swoją postawę. Dlatego, szczególnie wskazany jest tzw. cykl uczenia się przez doświadczanie⁵. W tym obszarze przydatne są metody aktywne i interaktywne. Pozwalają one na większą aktywność ucznia, stymulują samodzielne uczenie się i działanie. Pozwalają uczniom wykorzystywać posiadaną wiedzę w działaniu praktycznym. Nauczyciel ma do wyboru różne metody i techniki, m. in.: praca w małych grupach, «burza mózgów», odgrywanie ról, symulacja, drama, zdania niedokończone, studia przypadków, dyskusje, debaty, «narysuj i napisz», fotoekspresję, portfolio, wizualizację, techniki twórczego myślenia (stawianie pytań, rozwiązywanie problemów, podejmowanie decyzji) itd.⁶

III etap – ewaluacja

Ostatni etap prac programowych polega na zaplanowaniu ewaluacji programu autorskiego.

Ewaluacja programu, jest badaniem i oceną samego programu oraz efektów jego realizacji zorientowanym na:

- Osiągnięcie zamierzonych celów (z uwzględnieniem tzw. efektów ubocznych);

¹ J.S. Bruner, Proces kształcenia, Warszawa 1965, s. 35.

² B. Wolny (praca pod kierunkiem), Programy autorskie w zreformowanej szkole, Tarnobrzeg 2004.

³ B. Niemierko, op.cit., s. 19 – 20

⁴ Biblioteczka Reformy, MEN o wychowaniu w szkole, nr 13, Warszawa, 1999, s. 10.

⁵ B. Woynarowska, M. Sokołowska, Ścieżka edukacyjna – edukacja prozdrowotna i promocja zdrowia w szkole, Warszawa 2001, s. 28.

⁶ B. Wolny, Edukacja zdrowotna w szkole. Poradnik dla nauczycieli realizujących edukację prozdrowotną, Stalowa Wola – Sandomierz 2008, s. 53.

- Warunki realizacji programu i analizę zmiennych mających wpływ na te realizację;
- Określenie sposobu optymalizacji i modernizacji programu.

Ewaluacja programu daje nauczycielowi informacje na temat skuteczności prowadzonych działań. Dlatego, ważny jest dobór odpowiednich narzędzi przydatnych w ewaluacji. Ocenianie efektów pracy – czyli ewaluacja jest nieodzownym elementem programów edukacyjnych. Pozwala ona sprawdzić:

– Jak przebiega realizacja programu – **ewaluacja procesu** – wiąże się ona z pytaniami: Co udało się zrobić? Co należy poprawić? Ewaluacji tej można dokonać poprzez obserwację zachowań uczniów, rozmowę czy anonimową ankietę.

– Czy osiągnięto założone cele? – **ewaluacja wyników**. Ewaluacji tej można dokonać w różny sposób, np.: ankietą (wykorzystując ankietę z diagnozy stanu wyjściowego), ocenić zainteresowanie uczniów, np. udział w zajęciach, zbadać zachowania indywidualne uczniów.

Ważne, aby ewaluacja obejmowała nie tylko uczniów, ale również rodziców. W planowaniu ewaluacji należy określić: kiedy (po jakim okresie będzie dokonywana ewaluacja, np. ewaluacja częściowa – po każdym roku realizacji czy końcowa – po trzech latach)¹.

Zakończenie

Reasumując należy podkreślić, że w opracowaniu programów ważne jest szczegółowe ich opracowanie i dostosowanie do możliwości rozwojowych dzieci na poszczególnych etapach edukacji.

Programy powinny być opracowane zgodnie z zasadami obowiązującymi w rozporządzeniu MENiS i mieć następującą strukturę²:

- Założenie ogólne programu.
- Cel ogólny programu.
- Szczegółowe cele w zakresie: wiadomości, umiejętności i postaw.
- Treści kształcenia i nauczania.
- Procedura osiągania celów.
- Spodziewane efekty.
- Ocena osiągnięć uczniów.
- Ewaluacja programu.
- Wykaz literatury.

Programy autorskie zawsze są pewną propozycją uzupełnienia i uatrakcyjniania działań edukacyjno – wychowawczych na poszczególnych etapach edukacji przedszkolnej lub szkolnej i pozwalają kształtować wszechstronnie wychowanka w myśl zasady Ludwiki Jeleńskiej: «Wychowanie i nauczanie jest to wewnętrzne zharmonizowanie człowieka».

Literatura:

1. Biblioteczka Reformy, MEN o wychowaniu w szkole, nr 13, Warszawa 1999.
2. Bronikowski M. (red.), Metodyka wychowania fizycznego w reformowanej szkole, Poznań 2002.
3. Bruner J.S., Proces kształcenia, Warszawa 1965.
4. Chałas K., Program wychowawczy- zasady konstruowania, podstawa aksjologiczna, w: Jak wychowywać? Materiały z konferencji, Lublin 200 s. 41- 52.
5. Giermakowski M., Konstruowanie autorskich programów nauczania przedmiotów ogólnokształcących, w: J. Kropiwnicki (red.), Jak tworzyć program?, Jelenia Góra 1998, s. 176 – 193.
6. Nagórny J., Świat przełomu tysiącleci – wyzwania wychowawcze, w: Wobec wyzwań wychowawczych przełomu tysiącleci, Lublin 1988, s.10 -15.
7. Niemierko B., Między oceną szkolną a dydaktyką, Warszawa 1991.
8. Niemierko B., Inwentarz programowy. Kwestionariusz do analizy i oceny przydatności programów nauczania przedmiotów ogólnokształcących, Gdańsk 1995.
9. Nowak M., Założenie i struktura integralnych systemów wychowania szkolnego, w: Jak wychowywać? Materiały z konferencji, Lublin 2000 s. 25 – 46.

¹ Zob. B. Woynarowska, M. Sokołowska, Ścieżka edukacyjna – edukacja prozdrowotna i promocja zdrowia w szkole, Warszawa 2001, s. oraz B. Wolny, Edukacja zdrowotna w szkole. Poradnik dla nauczycieli realizujących edukację prozdrowotną, Stalowa Wola 2008, s 58.

² Zob. M. Sobańska – Bondaruk, op.cit., s.157.

10. Nowak M., Wychowanie ku wartościom, w: Podstawy pedagogiki otwartej, Lublin 2000, s. 420 – 421.
11. Pachociński R., Konstruowanie szkolnych programów nauczania (przyczynek do debaty), «Nowa szkoła», 1995, nr 1, s. 9 –12.
12. Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 lutego 1999 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego (Dz. U. Nr 14, poz. 129)
13. Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 26 lutego 2002 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz. U. Nr 51, poz. 458)
14. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 sierpnia 2007 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (DZ.U. z dnia 31 sierpnia 2007 r. Nr 157, poz. 1100).
15. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 9 kwietnia 2002 r. w sprawie warunków prowadzenia działalności innowacyjnej i eksperymentalnej przez publiczne szkoły i placówki (Dz.U. z 2002 r. Nr 56, poz. 506).
16. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 5 lutego 2004 r. w sprawie dopuszczania do użytku szkolnego programów wychowania przedszkolnego, programów nauczania i podręczników oraz cofania dopuszczania (Dz.U. z 1996 r. Nr 67, poz. 329, z późn. zm.).
17. Serwa Z., Konstruowanie testów dydaktycznych. Poradnik, Warszawa 1994.
18. Sobańska – Bondaruk M., Zasady konstruowania programów nauczania, «Wiomości Historyczne», 1996, nr 3.
19. Soczewka J., O konstruowaniu programu chemii, w: S. Frycieg, A. Wróbel (red.), Problemy konstruowania programów szkolnych, Warszawa 1982, s. 249 – 255.
20. Szurig Z., Konstrukcja i ewaluacja programów szkolnych, «Edukacja» 1983, nr 2, s. 22- 25.
21. Wolny B., Jak skonstruować program autorski, PCEN Rzeszów, Oddział Tarnobrzeg 2003.
22. Wolny B., Edukacja skierowana ku wartościom, w: (praca pod kierunkiem), Program wychowawczy. Edukacja skierowana ku wartościom dla przedszkola i szkoły podstawowej, pod hasłem: «Ja i moje miejsce w świecie wartości», cz.1 Tarnobrzeg 2007.
23. Wolny B., Edukacja zdrowotna w szkole. Poradnik dla nauczycieli realizujących edukację prozdrowotną, Stalowa Wola – Sandomierz 2008.
24. Woynarowska B., Sokołowska M., Ścieżka edukacyjna – edukacja prozdrowotna i promocja zdrowia w szkole, Warszawa 2001.

T. Janicka-Panek
m. Skierniewicach, Polska

WYKORZYSTANIE KOMPUTERA W NAUCZANIU POCZĄTKOWYM UCZNIÓW

Współcześnie, niemal we wszystkich dziedzinach życia, komputer stał się nieodłącznym narzędziem pracy ludzi w różnych zawodach, także w zawodzie nauczyciela. Ponadto zastosowanie komputera spowodowało nowe możliwości wspomagania uczniowskich działań edukacyjnych. Kształceniem informatycznym zostali objęci zarówno uczniowie jak i nauczyciele.

Rozwój technologiczny wywiera coraz większy wpływ na proces nauczania i wychowania. Aby należycie przygotować dzieci do życia w rozwijającym się świecie, szkoła musi wspomagać proces kształcenia technicznymi środkami dydaktycznymi. Duże znaczenie ma zaznajamianie z komputerem już na etapie edukacji elementarnej, polegające na jego wykorzystaniu jako środka dydaktycznego w ramach edukacji składających się na nauczanie zintegrowane. Nauczanie wspomagane komputerem pozwala nie tylko rozwijać umiejętności informatyczne, ale przede wszystkim stwarza znakomite warunki rozwoju myślenia twórczego, oddziałuje na osobowość uczniów, przyspiesza i ułatwia nabywanie różnorodnych umiejętności, stanowi bogate źródło informacji (Giergielewicz i Stolarczyk, 2003; 5).

Dlatego też w 1999 r. zrodził się pomysł na prowadzenie zajęć w pracowni informatycznej dla uczniów klas 1-3. Propozycja, mimo że była, jak na ówczesne czasy, dość nowatorska, spotkała się z aprobatą. Chciałyśmy, aby uczniowie już na pierwszym etapie kształcenia mogli rozwijać swoje umiejętności i zainteresowania. Dalej mogą je doskonalić i poszerzać w klasach starszych – informują B. Pasikowska i K. Tomasik (2006;67).

Mając kontakt z komputerem od klasy pierwszej dzieci mają możliwość zaprezentowania swoich umiejętności, chociażby uczestnicząc w różnych konkursach komputerowych. Umiejętność

korzystania z zasobów encyklopedii multimedialnych, programów edukacyjnych, Internetu umożliwiła poszerzenie zakresu zdobytej wiedzy. Komputer pomaga w opracowaniu i przygotowaniu ciekawych prac domowych.

Warunkiem jednak realizacji tego typu działań było napisanie przez nauczycieli własnego programu pracy z dziećmi. Oczywistym było, że wchodząc z uczniami do pracowni informatycznej, musimy wiedzieć czego i jak chcemy uczyć. W tym czasie trudno było jeszcze o gotowy program do nauczania informatyki w klasach 1-3 szkoły podstawowej, a jeszcze trudniej o gotowe zadania do pracy z dziećmi. Ale to tylko mobilizowało do działania w kierunku przygotowania stosownych programów informatycznych.

Głównym założeniem było zapoznanie jak największej liczby uczniów z zasadami obsługi komputera. Miałyśmy na względzie to, że nie wszyscy nasi uczniowie mają do niego dostęp. To uwarunkowanie miało wpływ na tempo realizacji treści – dodają cytowane Autorki. Oto jakie działania zawarto w programie edukacji informatycznej.

Cele kształcenia:

a). Cele działań dydaktyczno-wychowawczych

I. Dziecko i jego tożsamość (osobowość)

1. Stwarzanie dzieciom możliwości indywidualnego rozwoju.
2. Rozpoznawanie potrzeb i zainteresowań dzieci oraz dostosowywanie do nich sposobów oddziaływań dydaktycznych i wychowawczych.

3. Stworzenie dzieciom okazji do rozwoju postawy twórczej.

4. Umożliwianie dzieciom wyboru rodzaju aktywności zgodnie z indywidualnymi potrzebami.

II. Kształtowanie umiejętności współzycia z innymi ludźmi przez:

1. Rozwijanie zachowań umożliwiających współzycie w grupie przy jednoczesnym uznaniu prawa do indywidualnego rozwoju dziecka.

2. Budowanie systemu wartości opartego na powszechnie uznawanych normach, w toku rozwijania własnej aktywności.

3. Wdrażanie uczniów do samokontroli i samooceny.

b). Ogólne cele informatyczne:

1. Umiejętność posługiwania się komputerem i jego podstawowymi urządzeniami.

– umiejętność włączania i wyłączania komputera;

– umiejętność prawidłowego wkładania i wyjmowania dyskietki i płyty CD-ROM;

– znajomość pojęć dotyczących budowy komputera (jednostka centralna, monitor, klawiatura, myszka, głośniki, drukarka).

2. Rozwiązywanie prostych problemów z zakresu obsługi programu graficznego Paint oraz edytorów tekstowych: Notatnik, WordPad, Word, a także PowerPoint i Internet.

– umiejętność uruchamiania i zamykania programów systemu operacyjnego Windows: programu graficznego Paint, programów tekstowych: Notatnika, WordPad, Word, a także PowerPoint i Internet;

– znajomość pojęć z zakresu obsługi programu graficznego Paint, programów tekstowych: Notatnika, WordPad, Word oraz programu PowerPoint i Internetu.

3. Rozwijanie zainteresowań informatycznych.

– umiejętność posługiwania się programami i grami dydaktycznymi, umiejętność korzystania z programów multimedialnych oraz zasobów Internetu.

Ogólne treści kształcenia informatycznego:

1. Bezpieczeństwo i higiena pracy z komputerem (regulamin pracowni komputerowej).

2. Poznanie elementów budowy komputera i ich funkcji (jednostka centralna, monitor, klawiatura, myszka, głośniki).

3. Poznanie urządzeń współpracujących z komputerem (drukarka, skaner).

4. Zapoznanie z dyskietką i płytą CD-ROM (zapisywanie i przenoszenie danych).

5. Poznanie zasad stosowania komputerów w życiu codziennym.

6. Poznanie środowiska Windows.

7. Zapoznanie z uruchamianiem i wyłączaniem programów.
8. Zapoznanie z zapisywaniem, otwieraniem i zamykaniem plików z Moich Dokumentów, dyskiety i płyt CD-ROM.
9. Tworzenie kompozycji rysunkowych w graficznym programie Paint (rysowanie, modyfikowanie rysunków, wprowadzanie napisów, zapisywanie, drukowanie prac).
10. Tworzenie dokumentów tekstowych w programie tekstowym: Notatnik, WordPad, Word (pisanie prostych tekstów, formatowanie, zapisywanie i otwieranie pracy, wstawianie ilustracji, drukowanie).
11. Tworzenie prostych, tematycznych prezentacji w programie PowerPoint.
12. Praca z programami multimedialnymi (gry i zabawy dydaktyczne, encyklopedia multimedialne).
13. Wyszukiwanie informacji w Internecie (Pasikowska i Tomasik, 2005; 7-10).

Opis przewidywanych efektów trzyletniej pracy dydaktyczno-wychowawczej ułatwiał sprawdzenie osiągnięć i bieżący monitoring. Programy można było korelować z każdym podręcznikiem do nauczania w klasach 1-3. Tematyka programowa uwzględniała kalendarz szkolnych wydarzeń, np. Święta Bożego Narodzenia, Dzień Babci, Dzień Ziemi czy też Dzień Rodziny), pory roku i odwoływała się do najbliższego otoczenia dziecka. Na zajęcia przeznaczano najczęściej jedną - dwie godziny tygodniowo dla jednej grupy. Nie było to wiele, ale nawet najkrótszy kontakt dzieci z komputerem sprawił im radość. Niektórzy uczniowie mieli komputer w domu, co umożliwiała dalsze doskonalenie umiejętności.

W programach zamieszczano także opis spodziewanych efektów edukacyjnych.

Pod koniec trzeciego roku zajęć komputerowych uczeń powinien umieć:

- włączyć i wyłączyć komputer;
- rozróżniać podstawowe urządzenia zewnętrzne komputera (myszka, klawiatura, stacja dysków, drukarka);
- znać komputerowe nazewnictwo;
- korzystać z klawiatury i myszki;
- uruchamiać poznane programy (Paint, Notatnik, WordPad, Word, PowerPoint i gry dydaktyczne);
- obsługiwać poznane programy (Paint, Notatnik, WordPad, Word, dydaktyczne i gry);
- samodzielnie korzystać z wybranych programów i gier;
- stworzyć prostą prezentację w programie PowerPoint;
- wyszukiwać informacje w Internecie;
- zredagować tekst, zaprojektować układ strony;
- korzystać z różnych czcionek i ich krojów;
- tworzyć rysunek z wykorzystaniem różnych narzędzi i kolorów;
- przenosić, kopiować fragmenty tekstu i rysunku;
- zapisać tekst i rysunek;
- łączyć grafikę z tekstem:
 - wpisywać teksty do rysunku;
 - wstawić rysunek do tekstu.

Oto jak zaprezentowały wykorzystanie komputera w zarządzaniu wiedzą w Szkole Podstawowej nr 113 w Łodzi nauczycielki – B. Turczyńska i E. Buklis.

Podczas ubiegłorocznej Wojewódzkiej Konferencji Informatycznej zaprezentowałyśmy działalność Kącika Multimedialno-Internetowego w naszej szkole. Przedstawiłyśmy wówczas materiały wykorzystywane przez nas w pracy z dziećmi. Były to głównie programy edukacyjne i encyklopedie multimedialne zakupione lub подарowane bibliotece szkolnej oraz informacje zawarte w sieci Internet. Zauważyłyśmy jednak, że dostępne materiały nie zawsze przystają do tematów informacji poszukiwanych przez uczniów, zwłaszcza młodszych. Nie był to problem nowy. Wiele lat temu nauczyciel-bibliotekarz dostrzegł, że budowa hasła w podstawowych informatorach, zawierająca często dużą ilość skrótów, sprawia korzystającemu z nich samodzielnie uczniowi klas 1-3 wiele trudności. Rozwiązaniem tego problemu było stworzenie bogato ilustrowanego albumu o

charakterze encyklopedii ogólnej zawierającego zagadnienia omawiane w klasach 1-3 w formie dostępnej dla dzieci w wieku młodszym wieku szkolnym. Autorami albumu byli uczniowie z Koła Przyjaciół Biblioteki i pracujący pod kierunkiem nauczyciela-bibliotekarza. Album wykorzystywany był nie tylko przez dzieci w bibliotece. Często korzystały z niego na lekcjach nauczycielki kształcenia zintegrowanego, traktując go jako pomoc dydaktyczną.

Kiedy szkoła nasza otrzymała nową pracownię komputerową z projektu *Pracownia internetowa w każdej szkole*, a wraz z nią mobilne stanowisko komputerowe i rzutnik multimedialny, pojawiła się możliwość zaprezentowania treści albumu w formie cyfrowej. Prace nad prezentacjami przedstawiającymi hasła z albumu podjęli: nauczyciel-bibliotekarz, nauczyciel informatyki oraz dzieci uczestniczące w zajęciach Kącika Multimedialno-Internetowego. Powstały prezentacje: *Fryderyk Chopin, Mikołaj Kopernik, Jan Matejko, Stanisław Wyspiański, Astrid Lindgren, Maria Kownacka, Janina Porazińska, Łódź – moje miasto, Warszawa – stolica Polski, Polska – moja ojczyzna, pory roku*. Wymienione prezentacje zostały pokazane nauczycielom kształcenia zintegrowanego podczas zebrania zespołu problemowo – zadaniowego klas 1-3. Osoby uczestniczące w spotkaniu zostały również przeszkolone w obsłudze komputera przenośnego i rzutnika multimedialnego. Zaproponowana forma przekazu informacji spotkała się z dużym zainteresowaniem nauczycieli.

Kolejnym wdrożonym pomysłem na wykorzystanie komputera w procesie lekcyjnym było przygotowanie przez nauczyciela-bibliotekarza cyklu prezentacji na temat historii książki. Są to: *Od obrazka do literki – czyli historia alfabetu, Książka rękopiśmienna w średniowieczu, Wynalazek druku, Materiały i narzędzia drukarskie* (Moos, 2006; 65).

Z przytoczonego opisu można wynotować wiele form i sposobów praktycznego wykorzystania komputera i uatrakcyjnienia zajęć edukacyjnych.

Celem zajęć z wykorzystaniem komputera jest przede wszystkim rozwijanie zdolności ogólnych, tj. sposobu spostrzegania, myślenia, zdolności obserwacji i wyciągania wniosków; kształtowanie wyobraźni i fantazji; zdobywanie umiejętności odróżniania rzeczy istotnych od nieistotnych; doskonalenie koncentracji uwagi, umiejętności przetwarzania zdobytych umiejętności i twórczego ich modyfikowania poprzez dostrzeganie i rozwiązywanie problemów, kształcenie pomysłowości, krytycyzmu, szybkości podejmowania decyzji; rozbudzenie ciekawości poznawczej, twórczego działania i samodzielności (Giergielewicz i Stolarczyk, 2004; 5).

My, nauczyciele, chcielibyśmy, by uczniowie wykazywali postawę twórczą, zdobyli wiarę we własne możliwości, umocnili się w przekonaniu, że zdobywanie wiedzy jest przyjemne i ciekawe, a przede wszystkim pożyteczne. Komputer jest najbardziej atrakcyjnym i najmniej nużącym środkiem dydaktycznym. Pozwala traktować naukę jako dobrą zabawę, a przyswajany, bądź utrwalany, materiał staje się elementem tej zabawy. Osiągnięcie sukcesu zapewnia również możliwości indywidualizacji nauczania, zarówno pod względem tempa pracy, jak i stopnia trudności wykonywania zadań. (Tamże)

Literatura:

1. B. Giergielewicz, E. Stolarczyk: Program edukacji informatycznej w klasach 1-3 szkoły podstawowej. Wyd. «Żak», Warszawa 2003.
2. B. Giergielewicz, E. Stolarczyk: Zabawy z komputerem. Poradnik dla nauczyciela. Wyd. «Żak», Warszawa 2004.
3. M. Gulgowski, J. Lipski, M. Mordaka: Komputerowe opowieści. Podręcznik do edukacji informatycznej dla młodszych klas szkoły podstawowej. Wyd. CZARNY KRUK, Bydgoszcz 2006.
4. E. Kisielewska, E. Lutczyn: Elementarz komputerowy. Wyd. Art. – Promocja, Warszawa 1991.
5. E. Kowalczyk, R. Siciarz, L. Kłodziński: Autorski program nauczania informatyki dla szkół podstawowych w klasach 1-6. Wyd. «Juka», Warszawa 1999.
6. Lechowicz: Komputerowe wspomaganie procesu komunikacji niewerbalnej, dzieci z wieloraką niepełnosprawnością. WSiP, Warszawa 2005.
7. Pasikowska, K. Tomasik: Komputer w nauczaniu zintegrowanym. Wyd. WSHE, Pabianice 2005.
8. Tarczyńska, E. Buklis: Wykorzystanie komputera w zarządzaniu wiedzą w Szkole Podstawowej nr 113 w Łodzi. [w:] J. Moos (red.): Komputer w zarządzaniu wiedzą. LCDNiKP, Łódź 2006

**УПРАВЛІННЯ ІННОВАЦІЙНОЮ ДІЯЛЬНІСТЮ КЕРІВНИКІВ
ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ:
СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ**

Пошуки нових шляхів розвитку національної школи та модернізації управління нею без внутрішнього прагнення її керівника до змін, без його принципової переорієнтації на теоретико-методологічні сучасні парадигми не дадуть очікуваних результатів. Підвалини соціально-педагогічної підготовки керівника загальноосвітнього навчального закладу (ЗНЗ) нової генерації до інноваційної діяльності мають закладатися під час його навчання у вищому закладі освіти і систематичної, неперервної самопідготовки, реалізації креативних здібностей у практичній управлінській діяльності, систематично поглиблюватись і логічно продовжуватись у системі неперервної післядипломної педагогічної освіти.

Сучасна школа – це результат інноваційних змін, що відбулися в системі вітчизняної освіти за останні роки. У цьому сенсі освіта є не просто частиною соціального життя суспільства, а її авангардом: навряд чи якась інша її підсистема в тому ж ступені може підтвердити факт свого поступального розвитку такою великою кількістю нововведень і експериментів.

Зміна ролі освіти в суспільстві зумовила велику частину інноваційних процесів. З соціально пасивного, рутинізованого, що здійснюється в традиційних інститутах, освіта стає активною. Актуалізується освітній потенціал, як соціальних інститутів, так і особистісний. Раніше безумовними орієнтирами освіти були формування знань, умінь, інформаційних і соціальних якостей, що забезпечують «готовність до життя», що у свою чергу розумілася як вміння пристосування особистості до суспільних обставин. Тепер освіта все більш орієнтується на створення таких технологій і способів впливу на особу, в яких забезпечується баланс між соціальними і індивідуальними потребами, і які, запускаючи механізм саморозвитку (самовдосконалення, самоосвіта), забезпечують готовність особи до реалізації власної індивідуальності і змін суспільства. Багато освітніх установ почали вводити нові елементи організації навчально-виховного процесу в свою діяльність, але практика перетворень зіткнулася з серйозною суперечністю між наявною потребою в швидкому розвитку і неготовністю педагогів до швидких змін. Щоб впливати професійно на розвиток загальноосвітнього навчального закладу, потрібно навчити всіх учасників навчально-виховного процесу вільно орієнтуватися в таких поняттях, як «нове», «нововведення», «інновація», «інноваційний процес», які зовсім не такі прості і однозначні, як це може здатися на перший погляд. Для цього потрібно підготувати керівника ЗНЗ.

У вітчизняній літературі проблема інновацій довгий час розглядалася в системі економічних досліджень. Проте з часом постала проблема впровадження інноваційних змін у всі сфери суспільної життєдіяльності. Але визначити ці зміни тільки в рамках економічних теорій неможливо. Необхідний інший підхід до дослідження інноваційних процесів, де аналіз інноваційних проблем включає використання сучасних досягнень не тільки в області науки і техніки, але і в сферах управління, освіти, права та ін.

Проблема інноватики в усіх соціально-економічних галузях, у тому числі й освіти, поставлені державою в ранг пріоритетних. Про це свідчить наявність «Концепції державної інноваційної політики України» (1997 р.), у якій підкреслюється, що головним чинником стійкого економічного розвитку країни є науково-технічні інновації, тобто застосування нових, більш продуктивних технологій, які суттєво змінюють обсяг та якість виробництва. В цьому документі йдеться і про інноваційні підприємства. Ось чому нині стали звичними такі терміни як «інноваційна школа», «інноваційний освітній процес», «інноваційна педагогічна діяльність», «інноваційна діяльність» тощо. Державою до найвищих національних пріоритетів віднесено неперервний розвиток особистості, примноження наукового та інтелектуального потенціалів суспільства, які можливі за умови впровадження інноваційних

ідей, теорій і педагогічних технологій навчання, виховання й управління. На необхідності модернізації управління освітою на інноваційних засадах наголошується у «Національній доктрині розвитку освіти» (2002 р.): «Система освіти має забезпечувати організацію навчально-виховного процесу з урахуванням сучасних досягнень науки, педагогічної теорії, соціальної практики, техніки і технології».

Пошуки нових шляхів розвитку національної школи та модернізації управління нею без внутрішнього прагнення її керівника до змін, без його принципової переорієнтації на теоретико-методологічні сучасні парадигми не дадуть очікуваних результатів. Підвалини соціально-педагогічної підготовки керівника загальноосвітнього навчального закладу (ЗНЗ) нової генерації до інноваційної діяльності мають закладатися під час його навчання у вищому закладі освіти і систематичної, неперервної самопідготовки, реалізації креативних здібностей у практичній управлінській діяльності, систематично поглиблюватись і логічно продовжуватись у системі неперервної післядипломної педагогічної освіти.

Аналіз філософської, соціологічної, педагогічної, психологічної літератури та дисертаційних досліджень з проблем інновацій свідчить про посилення уваги науковців до основних її аспектів: новаторства, творчого зростання фахівців в умовах інноваційної діяльності, підвищення їх професійного рівня, компетентності, специфічної ролі післядипломної педагогічної освіти у цих процесах на всіх рівнях. Ці важливі аспекти інноватики відображено у працях І. Аркіна, Л. Вовк, Ю. Гільбуха, Б. Гінзбурга, С. Гончаренка, В. Громова, І. Даниленко, А. Дусавицького, В. Загв'язинського, М. Кларіна, Л. Коростильової, А. Пригожина, О. Савченко, І. Семенова, Н. Юсуфбекової та інших дослідників. Філософський аспект проблем інноватики розглядають І. Зязюн, В. Кремень; соціологічний висвітлюється у працях В. Андрущенко, М. Удальцової, Н. Шуст та ін.

У працях вітчизняних та зарубіжних учених приділяється значна увага дослідженню проблем інноваційної управлінської діяльності керівника ЗНЗ. Так, Н. Островецька у монографії «Парадигми управління авторськими закладами освіти» (1996 р.) розглядає управлінську діяльність директора авторського закладу освіти як інноваційну, висвітлює можливі та педагогічне доцільні її варіанти. Окремі аспекти управління інноваційними процесами в системі шкільної освіти розкриваються Л. Онищук у монографії «Гуманізація управлінської діяльності директора школи» (2002 р.). «Гуманізацію управління» автор трактує як найважливіший детермінант розвитку особистості і розглядає як гармонійне поєднання суспільних і особистісних цілей діяльності суб'єктів навчально-виховного процесу, що є відображенням загальнолюдських ціннісних орієнтацій, мотивів діяльності та інших індивідуальних відмінностей кожної людини.

М. Поташник у посібнику «Инновационные школы России: становление и развитие» (1998 р.) розкрив організацію інноваційних процесів і технології управління ними, підготовці і реалізації програми розвитку нових закладів, нововведенням в управлінській системі шкіл, які перейшли в режим розвитку, практику економічного забезпечення нововведень.

Проблемам інноватики присвячена низка наукових праць «Педагогічна інновація» В. Паламарчук, «Управління інноваційною діяльністю загальноосвітнього навчального закладу», Л. Даниленко, «Інноваційна політика як динамічна система управління освітою» Л. Ващенко; «Компетентніший підхід реформування освіти як інноваційної домінанти сучасної модернізації управлінської діяльності директора школи на соціально-педагогічних засадах» І. Єрмакова; «Управління інноваційними процесами в гімназії» В. Сгадової; «Модернізація змісту інноваційної діяльності директора школи» Г. Сиротенко; дисертаційні дослідження «Психолого-педагогічна підготовка вчителя до інноваційної діяльності» Н. Клокар; «Підготовка вчителя до інноваційної діяльності в системі післядипломної педагогічної освіти» О. Козлової; «Інноваційна діяльність в системі освіти» В. Мірошніченко; «Педагогічні засади інноваційної діяльності керівника ЗНЗ» Н. Погребної; «Підготовка керівника ЗНЗ до інноваційної діяльності» Н. Василенко та ін.

Нову філософію управління освітою розвиває Н. Сачава. Вона вважає, що потреба в новій філософії управління є нагальною, особливо за нинішніх умов реформування освітньої галузі на основі нової нормативно-правової бази. Саме цьому і підпорядковується процес

формування національно-демократичної системи навчання й виховання інноваційної діяльності керівника ЗНЗ.

Інноваційні процеси і їх дослідження в галузі освіти особливо активізувалися в останнє десятиріччя XX століття, тобто в роки незалежності України. Вітчизняні вчені (І. Бех, Л. Даниленко, І. Єрмаков, В. Кремень, В. Паламарчук, О. Савченко та ін.) у своїх наукових працях розкривають сучасні погляди на освітні інновації, зокрема на основні проблеми інноватики в теорії і практиці, інноваційний зміст навчання, виховання і управління. Досягненням вітчизняної педагогічної науки є уточнення термінології з інноватики, зокрема понять: інновація, інноваційний процес, інноваційна школа, інноваційна діяльність директора школи тощо.

У вітчизняній і зарубіжній літературі з проблем педагогічної інноватики чільне місце посідає питання готовності керівника загальноосвітнього навчального закладу до інноваційної діяльності. Зокрема, наголошується, що пріоритетними напрямками формування соціально-педагогічної готовності керівника навчального закладу до інноваційної діяльності мають стати гуманістична спрямованість, орієнтація на загальнолюдські цінності, професійна компетентність, нове педагогічне мислення, здатність до творчого втілення завдань формування особистості, рефлексії своєї професійної діяльності та поведінки.

Сутність поняття «інноваційна діяльність керівника загальноосвітнього закладу» включає не лише особливості процесу оновлення, внесення нових елементів у традиційну систему управління, а й характеристику індивідуального стилю фахівця. Це поняття розглядається як найвищий ступінь педагогічної творчості, винахідництва нового у педагогічній практиці, що спрямоване на формування творчої особистості керівника, враховує соціально-економічні та політичні зміни у суспільстві й виявляється у цілепокладанні, визначенні мети, завдань, а також змісту і технологій інноваційної діяльності. У цьому ракурсі керівник інноваційної школи розглядається як особистість, здатна брати на себе відповідальність, вчасно враховувати ситуацію соціальних змін, і є найбільш перспективним соціальним індивідом. Його діяльність спрямовується на науково обгрунтовану, прогнозовану організацію навчально-виховного процесу, базується на адекватних ціннісних орієнтаціях, гнучкому професійному мисленні, сприяє розвитку професійної самосвідомості, готовності до сприйняття нової інформації, підвищенню рівня самоактуалізації та мистецтва рефлексії.

Вивчення і аналіз вітчизняної і зарубіжної літератури з проблем педагогічної інноватики дає підставу для висновку, що соціально-педагогічні засади інноваційної управлінської діяльності керівника загальноосвітнього навчального закладу недостатньо досліджені. Зокрема, не з'ясовані умови ефективного впровадження інноваційних технологій навчання, виховання в закладах освіти і керівництва цими процесами, не обгрунтована модель готовності до інноваційної діяльності керівника загальноосвітнього закладу, потребують розробки та експериментальної перевірки критерії і методики оцінювання результативності інноваційної діяльності керівника закладу тощо. Недостатня розробленість проблеми суттєво впливає на якість діяльності закладів освіти та її результативність, у тому числі інноваційних процесів у закладі освіти, якими безпосередньо і опосередковано керує директор загальноосвітнього навчального закладу.

У зв'язку з викладеним вище, об'єктивно виникла потреба кваліфікованого науково-педагогічного супроводу управління інноваційними процесами у закладах освіти і, відповідно, розв'язання завдань соціально-педагогічної підготовки керівника загальноосвітнього навчального закладу до інноваційної діяльності.

Недостатня розробленість соціально-педагогічних засад інноваційної діяльності керівника загальноосвітнього навчального закладу, з одного боку, об'єктивна потреба в озброєнні його науково-теоретичними і методичними знаннями щодо її здійснення в сучасній практичній діяльності, - з іншого боку спонукають до дослідження напрямків та значення управління інноваційною діяльністю керівників загальноосвітніх навчальних закладів на соціально-педагогічних засадах, змісту і технології підготовки керівника ЗНЗ до інноваційної діяльності на соціально-педагогічних засадах в системі підвищення

кваліфікації. Потребує розробки моделі підготовки керівників ЗНЗ на соціально-педагогічних засадах за умов наукового обґрунтування, розробки та експериментальної її перевірки в інститутах післядипломної педагогічної освіти для того, щоб підвищити не лише рівень їх управлінської компетентності за показниками: науковість, відкритість, активність, рефлексивність, прогностичність, а й рівень якості управління ЗНЗ за основними напрямками професійної діяльності.

Поняття «Інноваційна діяльність керівника ЗНЗ на соціально-педагогічних засадах», ми розглядаємо як систему інтегрованих управлінських дій щодо вибору інноваційної ідеї, забезпечення організаційно-змістового супроводу її реалізації, визначення етапів упровадження, моніторингу ефективності нововведень, виявлення можливостей екстраполяції нової освітньої ідеї в інші навчальні заклади.

Активізація демократичних процесів в країні сприяє утвердженню колегіальних форм управління, розширенню можливостей педагогічних колективів щодо вибору інноваційних ідей, теорій і технологій для їх реалізації в практичну діяльність. Такий шлях розвитку закладу освіти веде до вдосконалення навчально-виховного процесу, підвищення якості його результатів, самовизначення і самореалізації учасників інноваційного процесу, ініціює інноваційну діяльність керівника ЗНЗ, сприяє формуванню принципово нових рис керівника-новатора. Завдяки інноваційній діяльності керівника ЗНЗ реалізується на більш високому рівні державна освітня політика і відповідно досягається якість освіти. Саме інноваційні процеси зумовлюють тенденції розвитку системи освіти, в т.ч. школи як її складової, впровадження нової системи управління галуззю освіти на державно-громадських засадах. Модернізація управління галуззю передбачає: оптимізацію організаційно-управлінських структур, зміни в технології реалізації управлінських функцій; упровадження інформаційно-управлінських, комп'ютерних технологій, ефективний перерозподіл функцій і повноважень між органами управління освітою та органами місцевого самоврядування, впровадження нової етики управління, зміну форм і методів контролю, створення центральних і регіональних систем моніторингу якості освітніх послуг, демократизацію добору керівних кадрів школи.

Вагомим внеском у розвиток і стабілізацію системи освіти в цілому, окремих її структурних підсистем, розв'язання тактичних і стратегічних завдань реалізації законодавства є укази Президента України, Постанови Верховної Ради України і кабінету Міністрів України, накази Міністерства освіти і науки України, інші нормативно-правові акти. Так, зокрема, Президент видав указ «Про заходи поліпшення та розвитку загальної середньої освіти» (2000 р.), яким розширено можливості реалізації державної політики у сфері освіти, у тому числі визначено завдання подальшого удосконалення організації діяльності інноваційних навчальних закладів. Цим указом закріплено соціально-педагогічні засади державної інноваційної політики у сфері освіти; правомірність функціонування різноманітних моделей навчальних закладів, які за кількісними і якісними показниками не поступаються авторитету, іміджу, рівню та якості результатів навчальних досягнень учнів школам розвинених країн світу і можуть бути конкурентоспроможними на європейському освітньому просторі.

Інноваційна освітня політика держави набуває нових ознак на новому етапі посилення демократизації управління країною в цілому та галуззю освіти зокрема: «... триває робота над визначенням пріоритетів, на яких сконцентрується увага Міністерства освіти і науки і науково-педагогічної громадськості».

Таким чином пріоритетними умовами здійснення інноваційної освітньої діяльності шкіл є рівень діяльності, який визначається їх змістом, а саме розробкою, розповсюдженням чи застосуванням інновацій, масштабністю соціально-педагогічних засад, що вноситимуться у систему освіти внаслідок застосування запропонованої інновації. Соціально-педагогічні засади інноваційної діяльності керівника ЗНЗ забезпечать дотримання вимог державного стандарту освіти.

Література:

1. Василенко Н.В. Особистісно-орієнтоване навчання та освітні технології в системі педагогічних інновацій // Наукові записки.- Серія: педагогіка і психологія. – Вип. 7. – Вінниця: РВВ ДП «Держ. картогр. фабрика», 2002. – С. 39–42.
2. Ващенко Л.М. Управління інноваційними процесами в загальній середній освіті регіону: Монографія. – К.: Видавниче об'єднання «Тираж», 2005. – 380 с.
3. Імідж сучасної школи. Практико-орієнтований посібник / Єрмаков І.Г. та ін. (ред.). – К.: АПН України, Ін-т психології. – К., 1997. – 539 с.
4. Клокар Н.І. Управління професійним зростанням керівників загальноосвітніх навчальних закладів у системі післядипломної педагогічної освіти // Рідна школа. – 2004. №5. – С. 25–29.
5. Козлова О. Г. Підготовка вчителя до інноваційної діяльності в системі післядипломної освіти: Автореф. канд. дис. / Ін-т педагогіки АПН України. – К., 1999. – 20 с.
6. Онищук Л.А. Гуманізація управлінської діяльності директора школи: Монографія. – Житомир: Полісся, 2002. – 324 с.
7. Островерхова Н.М. Парадигми управління авторськими закладами освіти. – К.: Глобус, 1998. – 274 с.
8. Паламарчук В.Ф. Інноваційні процеси в педагогіці. – К.: Освіта, 1994. – 87 с.
9. Погрібна Н.С. Педагогічні засади інноваційної управлінської діяльності керівника загальноосвітнього навчального закладу: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01. – К., 2007. – 21 с.
10. Поташник М.М. Инновационные школы России. Становление и развитие: Учебн. пособие. – Новая школа, 1998. – 318 с.
11. Сиротенко Г.О. Шляхи оновлення освіти: науково-методичний аспект: Науково-метод. посібник. – Харків: Видавн. гр. «Основа», 2003. – 96 с.

В статье определены основные аспекты социально педагогических принципов инновационной деятельности руководителя общеобразовательного учебного заведения, особенности его управления.

In the article was determined the main aspects of social-pedagogical principles of innovational activity of the head of the secondary educational institution, and peculiarities of his administration.

J. Zimny
m. Stalowa Wola, Polska

WARTOŚĆ I ZNACZENIE INTERNETU JAKO FORMY EDUKACYJNEJ I PEDAGOGII W PROCESIE FORMACYJNYM MŁODEGO CZŁOWIEKA

Wprowadzenie

Internet jest jednym z najważniejszych osiągnięć cywilizacyjnych i kulturowych ostatnich lat. Należy do najczęściej obecnie stosowanych mediów informacyjnych, komunikacyjnych i edukacyjnych. O ile jednak cywilizacja, rozumiana jako stan rozwoju społeczeństwa, podlega nieustannemu postępowi, o tyle, u progu nowego wieku i nowego tysiąclecia, jesteśmy świadkami głębokiego kryzysu w dziedzinie humanizmu i kultury.

Internet, obok telewizji i telefonii komórkowej, jest najważniejszym elementem środowiska medialnego, w jakim przyszło żyć i funkcjonować współczesnemu człowiekowi. Jest on najpotężniejszym z mediów — telegrafu, telefonu, radia, telewizji — które w czasie ostatniego półtora wieku przyczyniły się do pokonania dwóch podstawowych barier w komunikacji: bariery czasu i przestrzeni, doprowadzając do radykalnych zmian w życiu jednostek, rodzin i społeczeństw¹.

Internet to największy zbiór informacji i usług w historii ludzkości². Jego użytkownicy mogą porozumiewać się ze sobą, prowadzić badania, współpracować i zawierać transakcje handlowe

¹ Por. J. Gajda. Media w edukacji. Kraków 2005, s. 142.

² Bezpośrednim poprzednikiem Internetu była sieć ARPANET opracowana w latach 70-tych przez agencję ARPA (Advanced Research Projects Agency) departamentu obrony USA. W latach 1973-1974 opracowano standardowy protokół komunikacyjny umożliwiający wymianę danych pomiędzy komputerem i siecią - TCP/IP. Protokół ten stał się szybko integralną częścią systemu UNIX. Wraz z rozprzestrzenianiem się tego systemu protokół TCP/IP umożliwiał coraz większej liczbie ludzi dostęp do globalnej sieci komputerowej. Początkowo ograniczone to było do środowisk

szybko, ponad granicami państwowymi i z niespotykaną dotąd swobodą. Według dokumentu RFC 1462 internet może być rozumiany zarazem jako:

- połączone sieci oparte o protokoły TCP/IP;
- społeczność, która używa i rozwija tę sieć;
- zbiór zasobów, które znajdują się w tej sieci.

Definicja ta wprowadza dobre rozróżnienie pomiędzy technicznym aspektem internetu, symbolizowanym przez pierwszy element, aspektem społecznym obecnym w drugim i aspektem informacyjnym określonym w trzecim elemencie. Elementy te są ściśle ze sobą powiązane. Używanie internetu to nic innego jak działanie członków społeczności przy pomocy sieci, mające na celu odnalezienie i wykorzystanie znajdujących się w niej zasobów informacyjnych¹.

Należy powiedzieć, że dziś internet jest zjawiskiem masowym i ma globalny zasięg. W połowie 2000 roku liczbę użytkowników internetu szacowano na kilkadziesiąt milionów, wciąż rozciąga się on na cały świat poszerzając liczbę użytkowników. Z innych statystyk i oszacowań wynika, że w Polsce w tym czasie istnieje kilkaset tysięcy kont pocztowych, ponad milion stron World Wide Web na pięciu tysiącach serwerów, ponad sto grup dyskusyjnych, na których wypowiada swoje poglądy kilka tysięcy ludzi oraz kilkuset użytkowników IRC. Dostęp do sieci jest możliwy na terenie całego kraju, choć użytkownicy skupiają się głównie w większych miastach czy skupiskach ludności².

Wszystkie te elementy wciąż się rozwijają, podlegają ciągłym zmianom ilościowym i jakościowym. Sprzęt komputerowy i oprogramowanie wykorzystywane w internecie rozwija się niezwykle szybko, stając się narzędziem coraz potężniejszym i zarazem coraz łatwiejszym w użyciu. Społeczność internetowa staje się nie tylko coraz liczniejsza, ale także coraz bardziej zaawansowana technicznie; pojawiają się w niej nowe specjalności i grupy skupione wokół rozmaitych usług informacyjnych tworzących internet³.

Zwiększa się także liczba zasobów informacyjnych, pojawiają się nowe ich kategorie, tak że prawdziwym problemem jest znalezienie nowości czy przegląd dostępnych informacji na dany temat. Internet nie ma programu telewizyjnego czy radiowego, jakie znajdziemy wydrukowane w każdej gazecie, ani witryny kiosku, gdzie możemy rzucić okiem na te gazety. Rolę przewodnika pełnią w nim katalogi zasobów internetowych i usługi wyszukiwawcze.

1. Internet jako forma edukacyjna

Nie ulega wątpliwości, że dziś jedną z istotnych form, jakie spełnia internet jest jego funkcja edukacyjna. Zasoby danych, informacji, zasoby wiedzy znajdujące się w internecie, to nieoceniony, ale i trudno wyobrażalny potencjał do wykorzystania w edukacji. Zakres owej wiedzy czy informacji obejmuje wszystkie dziedziny życia naukowego, społecznego itp. Można powiedzieć, że internet to pewnego rodzaju szkoła edukacyjna obejmująca wszystkie poziomy kształcenia. Dzięki internetowi można zdobyć nową wiedzę, poszerzyć już posiadaną, uzupełnić ją w wielu aspektach, zakresach. Forma edukacyjna internetu jest o tyle cenna, że dostępność w dzisiejszych czasach jest bardzo łatwa i możliwa przez wszystkie osoby niemal w każdym zakątku zamieszkania. Ponadto istnieje możliwość powtarzania owej wiedzy, jej zapisu, konfrontacji, przekazywania, rozpowszechniania. Edukacja

przede wszystkim naukowych i akademickich, wkrótce jednak ta szybko rozwijająca się sieć objęła swym zasięgiem również organizacje rządowe, przedsiębiorstwa komercyjne i co może najważniejsze indywidualnych użytkowników. Bazując na protokole TCP/IP opracowano wiele różnego rodzaju usług: w drugiej połowie lat 70-tych pojawiły się podstawowe usługi służące do zdalnego łączenia się z dowolnym komputerem (Telnet), do transferu zbiorów (FTP) oraz do przesyłania poczty elektronicznej (E-mail). W roku 1981 pojawiła się usługa służąca do rozpowszechniania wiadomości (Usenet news), a rok później usługa do wyszukiwania informacji (Gopher). W roku 1989 swoją premierę miała usługa określana mianem World Wide Web (WWW) służąca do wyszukiwania, transmisji i prezentacji informacji multimedialnych. W roku 1991 rozpoczęto prace nad nowym rodzajem usługi hipermedialnej określanej jako Hyper-G.

¹ D. Gruenewald. Foundations of places: A Multidisciplinary Framework of Places Conscious Education. [w:] «American Educational Research Journal» 2003, nr 3, t. 40, s. 627.

² D. Korzan. Komputery i Internet jako specyficzne środowisko integracji procesów uczenia się i wychowania. [w:] Integracja nauczania i wychowania. F. Bereźnickiego i J. Świrko-Pilipeczuk (red.). Szczecin 2007, s. 289

³ M. Mendel M. Pedagogika miejsca i animacja na miejsca wrażliwe. [w:] Pedagogika miejsca. M. Mendel (red.). Wrocław 2006, s. 21-35

internetu to nowa metoda kształcenia, łatwo dostępna przez każdego człowieka. Edukacja ta może dotyczyć ludzi nie tylko w młodym wieku, ale także zaangażowanych zawodowo¹.

Jesteśmy też świadomi, że oprócz pozytywnego oddziaływania edukacyjnego internetu istnieje wymiar drugi - negatywny. Wszystko zależy od intencji osoby edukowanej. Zatem istotnym elementem przy edukacji poprzez internet jest przygotowanie użytkownika – «ucznia» do odpowiedniego, należytego korzystania. Każdemu użytkownikowi internetu musi towarzyszyć odpowiedzialność za korzystanie z treści. Każde narzędzie, nawet najbardziej doskonale może służyć czemuś dobremu, ale może być także narzędziem szeroko pojętego zła, szkodliwości. Konieczny jest zdrowy rozsądek, wyczucie na dobro, poczucie moralności.

Strona edukacyjna internetu to jeden z wielu aspektów możliwych w wykorzystaniu codziennym. Ponadto internet może i spełnia wiele innych funkcji w tym także funkcję wychowawczą. To kolejna szansa, ale też i zagrożenie płynące z pracy na internecie².

Na koniec chciałbym się odnieść do nauki jako wartości trwałej, pożądanej z uwagi na możliwości, jakie stwarza w zakresie zaspokajania ludzkich pragnień, w szczególności w zakresie pragnienia wiedzy. Zaspokojenie tej potrzeby wiąże się z uzyskaniem autorytetu, lepszej pozycji zawodowej i społecznej, a więc z tzw. karierą. Nauka jako wartość internetowa to przede wszystkim wykorzystywanie informacyjnych zasobów sieciowych do własnego rozwoju intelektualnego, a także używanie internetu jako medium komunikacyjnego do udostępniania własnych opracowań innym osobom. Możliwe jest również podejmowanie badań naukowych na temat różnych aspektów globalnej sieci — od zagadnień technicznych, aż po aksjologiczne i psychologiczne, w tym także badanie sieciowych uzależnień. W ten sposób w internecie realizuje się szeroko pojętą edukację przez sieć, dla sieci i o sieci³.

2. Internet jako forma wychowawcza

Wychowanie jako proces – zgodnie z większością definicji – jest utożsamiane z oddziaływaniem na psychikę i zachowanie człowieka, przy czym przez oddziaływanie to rozumie się szczególnie wywieranie wpływu na zmiany czy przeobrażenia w osobowości i zachowaniu, zwłaszcza opinii i przekonań o otaczającym świecie oraz postaw wobec ludzi, samych siebie i wartości. Jak widać na podstawie powyższej definicji proces wychowania wiąże się z planowym działaniem człowieka, mającym na celu uzyskanie planowanych i pożądanych zmian w osobowości osoby poddanej temu działaniu. W procesie tym nie należy zapominać także o fakcie, iż osoba poddawana procesowi wychowania, również samodzielnie, poprzez obserwację otoczenia jej najbliższego modyfikuje swoje działania, zmieniając swe zachowania, opinie czy przekonania. Na proces wychowania szczególnie młodego człowieka, bardzo duży wpływ mają mass media. Jednym z nich, które ma ogromne oddziaływanie jest internet⁴.

Internet w chwili obecnej uzyskuje dominujące miejsce w czasie wolnym rodziny. Fakt ten bezpośrednio wpływa na organizację życia rodzinnego. Ilość czasu spędzanego przy komputerze powoduje, że dzieciom i młodzieży zmniejsza się ilość czasu na zabawę, sport, kontakty bezpośrednie z rodziną oraz kolegami czy też naukę. Sama możliwość korzystania z internetu powoduje, iż, członkowie rodzin nie korzystają z innych dobrodziejstw kultury takich jak kino, teatr i inne. Niebłahy z punktu widzenia wychowawczego jest również wpływ internetu na wzajemne kontakty członków rodziny. Długotrwałe korzystanie z internetu ogranicza bezpośrednie relacje, rozmowy o ważnych sprawach rodzinnych, o problemach szkolnych oraz dziecięcych potrzebach i pragnieniach⁵.

Dzieci i młodzież korzystając niekontrolowanie z internetu bardzo szybko zauważają możliwość korzystania z materiałów przeznaczonych dla osób dorosłych. Korzystając z internetu

¹ J. Gajda. jw. s. 142.

² D. Korzan. Komputery i Internet jako specyficzne środowisko integracji procesów uczenia się i wychowania. [w:] Integracja nauczania i wychowania. F. Bereźnickiego i J. Świrko-Pilipczuk (red.). Szczecin 2007, s. 289.

³ M. Mendel M. Pedagogika miejsca i animacja na miejsca wrażliwe. [w:] Pedagogika miejsca. M. Mendel (red.). Wrocław 2006, s. 21-35

⁴ Por. M. S. Szczepański. Podróże po mniejszym niebie. Ojczyzna prywatna na socjologicznym oglądzie. [w:] To samość miejsca i ludzi. Gdańszczanie i ich miasto w perspektywie historyczno-socjologicznej. M. Dymnickiej i Z. Opackiego (red.). Warszawa 2003, s. 139

⁵ Z. Zaborowski. Problemy psychologii życia. Warszawa 2001, s. 59

mają możliwość zapoznania się z treściami stron internetowych dla dorosłych, czy chociażby stron skierowanych do nich, lecz które w diametralny sposób, różny od stanu faktycznego, przedstawiają rzeczywistość. Nawet korzystanie z gier komputerowych zarówno dostępnych w internecie, jak instalowanych na komputerach osobistych, może niekorzystnie wpływać na młodego człowieka, najbardziej widoczne jest to w pojmowanym przez niego systemie wartości. Często przez to w życiu codziennym nie potrafią odróżnić rzeczywistości od fikcji. Są przekonane czy wręcz wierzą w to, że, np. człowiek może żyć wiele razy, tak jak to bywa w grach komputerowych. Sceny okrucieństwa i agresji w coraz większym stopniu wypełniają ekrany komputerowe. Nieskończona seria przemocy i wulgarności, wstrząsających scen i historii, jest podstawową częścią większości programów informacyjnych oraz filmów. Szczególnie niepokojący jest fakt, że sceny agresji i okrucieństwa zaczynają być stałym elementem kreskówek dla dzieci. Brutalne kreskówki pokazują często skrajnie agresywny sposób postępowania bohaterów i rozwiązywania przez nich konfliktów. Dlatego też bardzo istotnym faktem jest by młodzież i dzieci podczas kontaktu z internetem, korzystała z programów dla nich przeznaczonych. Należy stwierdzić, iż najbardziej zapamiętywanymi przez odbiorcę obrazami są obrazy zawierające przemoc oraz seks¹.

Oglądanie przemocy w internecie ma duży wpływ na rozwój zachowań agresywnych. Należy sądzić, iż im więcej dzieci i młodzież ogląda scen przemocy, tym większe jest prawdopodobieństwo wystąpienie u nich agresji. Kontakt z drastycznymi scenami ma wpływ na ich psychikę, dostarcza wzorców patologicznych zachowań. Na przykład śmierć w grze komputerowej nie boli i nie powoduje żadnych konsekwencji. W grach komputerowych nie istnieją żadne kary za zabijanie. Istnieje jednak zasadnicza różnica we wpływaniu na psychikę dziecka i jego dalsze wychowanie za pomocą gier komputerowych, dostępnych zarówno w internecie jak i też kupowanych do instalacji na komputerze. W grach komputerowych gracz sam dokonuje aktów agresji. Mimo, że jest to agresja symulowana, a nie dokonywana w rzeczywistości, gracz oswaja się z nią i nabiera w niej «wprawy» i konsekwencji zachowanie takie może przyjąć jako normalne. Należy podkreślić przy tym, iż agresja i przemoc obecna w grach komputerowych jest każdorazowo nagradzana poczuciem sukcesu. Młodzi ludzie nieograniczenie korzystający z całego zestawu mass mediów, nie zdają sobie do końca sprawy, że świat, w którym żyją, różni się od przedstawionego im na przykład w grach. Zdziwieni są efektami swoich działań, bo przecież w grze było inaczej. Uderzona osoba wstawiała i szła dalej, nie miała żadnych obrażeń. Niejednokrotnie rzeczywistość okazuje się inna, czasem dramatyczna. W związku z tym coraz częściej w statystykach policyjnych czytamy o czynach przestępczych dzieci i młodzieży popełnianych w konsekwencji nadmiernego wpływu agresji i przemocy na nie. Pokazywanie w nadmiarze scen przemocy - bez prezentowania pozytywnych aspektów rzeczywistości – prowadzi do kreowania nierzeczywistego obrazu świata, do powstania przekonania u widza o normalności i powszechności zachowań agresywnych w stosunkach międzyludzkich².

3. Świat wartości w internecie

Wielu autorów zwraca uwagę na trudności w zdefiniowaniu pojęcia «wartości». Odmienne definicje podają filozofowie, socjologowie, psychologowie, pedagodzy czy kulturoznawcy. Przyjmijmy tu, że wartości są pewnymi standardami, za pomocą których ludzie osądzają sytuacje i działania. Zarówno w ujęciu psychologicznym, jak i pedagogicznym, pojęcie wartości wiąże się ze zjawiskiem wyboru tego, co jest godne pożądanego, na zdobyciu tego na czym człowiekowi najbardziej zależy. Wartości są zatem moralnymi bodźcami, które skłaniają ludzi do określonych zachowań³.

W kontekście internetu najczęściej wymienianą wartością jest wolność. Jak wszystkie kategorie aksjologiczne może ona być rozmaicie interpretowana. Przyjmijmy zatem, że wolność to «możliwość dokonywania optymalnych wyborów i podejmowania najbardziej skutecznych działań ze względu na istniejące uwarunkowania». Dla dalszych rozważań konieczne jest przywołanie

¹ Z. Zaborowski. Problemy psychologii życia. Warszawa 2001, s. 59

² M. Czerepaniak-Walczak M.: Dorastanie do integracji myślenia i działania – wybrane aspekty kształcenia świadomości krytycznej. [w:] Integracja nauczania i wychowania. F. Bereźnickiego i J. Świrko-Pilipczuk (red.). Szczecin 2007, s. 81-83

³ Por. M. S. Szczepański. Podróże po mniejszym niebie. jw. S. 139

wprowadzonego przez G.W.F. Hegla i M. Lutra rozróżnienia wolności od czegoś i wolności ku czemuś. Ta pierwsza dotyczy wolności od różnych więzów społecznych, oznacza tzw. idealną sytuację braku przymusu, podejmowania decyzji i działania w zgodzie z własnymi popędami i własną wolą. Drugi rodzaj wolności oznacza możliwość działania dla osiągnięcia zamierzonych celów. Odnoszone do internetu pojęcie wolności najczęściej bazuje na pierwszym jej rozumieniu. Zwraca na to uwagę m.in. ks. J. Kloch, pisząc, że «negatywnie definiowana w filozofii wolność jako brak jakichkolwiek ograniczeń wydaje się być powszechnie przyjęta przez internautów, zarówno co do swobodnego dostępu do internetu, jak i nieskrępowania w odniesieniu do umieszczania jakichkolwiek treści w cyberprzestrzeni». Rzeczywiście, w internecie panuje wolność absolutna. Z poważnymi tekstami naukowymi sąsiadują wypowiedzi ludzi o skrajnych poglądach politycznych, religijnych, a nawet przestępców czy morderców. Użytkownik nie ma przy tym żadnego filtru, który określałby wartość informacji. Tylko jego sumienie i wola decydują o zapoznaniu się z tekstem¹.

Jeżeli zatem chcemy przygotować ucznia do roli użytkownika — kreatora wolności odpowiedzialnej, to musimy osadzić dialog edukacyjny w horyzontach aksjologicznych. Będzie to wspomniana wolność do — do samorozwoju, do tworzenia nowych wartości. Odpowiedzialna wolność zakłada, że ograniczenia wynikają nie z zawężania obszaru wolności, ale z rozszerzania obszaru odpowiedzialności. Jeżeli natomiast będziemy szermować pojęciem niczym nieskrępowanej internetowej wolności neutralnej, to mamy do czynienia z negatywną wolnością od — od wszelkich ograniczeń, norm, kodeksów, a nawet od zasad przyzwoitości. Internetowa wolność wyrażania myśli bardzo często jest tylko ułudą wolności. Nadal jakże aktualne są wypowiedziane przed prawie 60. laty słowa Ericha Fromma: «Dumni jesteśmy, że nie ulegamy żadnemu zewnętrznemu autorytetowi, że mamy swobodę wyrażania swoich myśli i uczuć, i uważamy za sprawę przesadzoną, iż wolność ta niejako automatycznie gwarantuje nam naszą indywidualność. Tymczasem prawo do wyrażania myśli wyłącznie wtedy coś znaczy, kiedy jesteśmy zdolni mieć myśli własne; wolność od zewnętrznego autorytetu tylko wtedy jest trwałym nabytkiem, kiedy wewnętrzne warunki psychiczne pozwalają nam ukonstytuować naszą własną indywidualność». Czy zatem internet jest — jak chcą niektórzy — najwyższą formą demokracji? Oferuje on wprawdzie prawie nieograniczoną przestrzeń wolności, łatwo jednak przekroczyć cienką granicę między demokracją a anarchią, wolnością a samowolą, działalnością użyteczną a działaniem szkodliwym, wreszcie — między mądrością a głupotą.

Inne, związane z internetem kategorie aksjologiczne to wiedza i mądrość. Pełne i dobre wykorzystywanie bogatych i różnorodnych zasobów internetowych możliwe jest tylko wówczas, gdy użytkownik dysponuje odpowiednią wiedzą, która zapewnia słuszność wyborów. Z całą mocą należy podkreślić, że internet nie dostarcza wiedzy, lecz wyłącznie informacji. O różnicy między tymi pojęciami pisał P. Drucker: «mądrość i wiedza nie zamieszkują w książkach, programach komputerowych czy w internecie. Tam są jedynie informacje. Mądrość i wiedza są zawsze ucieleśnione w człowieku, są zdobywane przez uczącą się osobę i przez nią wykorzystywane»².

Mądrość, rozumiana jako nieustający dialog z innymi ludźmi i samym sobą oraz trafność własnych wyborów, potrzebna jest w procesie samokształcenia, w stronę którego nieustannie — z uwagi na szybki przyrost wiedzy w wielu dziedzinach — ewoluuje współczesna dydaktyka. Nauczanie w coraz większej mierze będzie wykorzystywało internetowe kształcenie na odległość. Ogromnym wyzwaniem dla dydaktyków jest zatem przygotowanie wychowanków do racjonalnego korzystania z internetowej informacyjnej wolności i obfitości oraz dokonywania w jej ramach mądrych wyborów.

Należąca do wartości powszechnie deklarowanych i pożądanых — prawda, znajduje się u podłoża wartości poznawczych, stąd klasyczna pedagogika przyznawała jej prymat w strukturze wartości. Arystoteles zdefiniował ją jako zgodność treści sądu z rzeczywistym stanem rzeczy. Uczeń jednak poznaje prawdy częściowe, wynikające ze stanu nauki w konkretnym momencie

¹ J. Gajda. jw. s. 142.

² T. Goban-Klas. Media i komunikowanie się masowe. Teorie i analizy prasy, radia, telewizji i internetu. Warszawa 2005, s. 42

czasu oraz stopnia własnego rozwoju intelektualnego. W takiej sytuacji sensowniej jest mówić o poprawności, czyli niesprzeczności przekazywanych treści z obowiązującym stanem wiedzy. Dotyczy to przede wszystkim prawdziwości informacji dostępnej w ogromnych zasobach sieciowych, a często niestety ich wątpliwej wiarygodności, co jest istotnym problemem ze względu na łatwość i powszechność dostępu do niej, zwłaszcza w szkole. W tym kontekście trzeba też pamiętać o możliwości anonimowej komunikacji w sieci, co pozostaje w bardzo ścisłym związku z inną kategorią aksjologiczną — odpowiedzialnością¹.

Problem odpowiedzialności w internecie należy odnieść przede wszystkim do odpowiedzialności za tworzone przez użytkownika i umieszczane w globalnej sieci treści. Internet jest pierwszym w dziejach ludzkości tak potężnym narzędziem tworzenia i dystrybucji informacji. W pewnym sensie działanie człowieka umieszczającego informacje w sieci staje się podobne do pracy dziennikarza, który kieruje informację do szerokich kręgów odbiorców, kształtując w ten sposób opinię publiczną².

Jawi się tu zatem konieczność uświadamiania użytkownikom ich ogromnej odpowiedzialności za tworzone przez siebie treści. Problem odpowiedzialności w internecie wiąże się także z umiejętnością podejmowania samodzielnych wyborów informacji — prawdziwych i fałszywych, dydaktycznie użytecznych i wychowawczo szkodliwych. Kryterium, jakim należy się kierować w trakcie podejmowania decyzji, powinno mieć charakter zarówno merytoryczny, jak i aksjologiczny. Rozważając w kategoriach aksjologicznych zagadnienie internetowej odpowiedzialności wspomnieć też należy o odpowiedzialności za innych uczestników internetowych form komunikacji i wymiany informacji, jak np. poczta elektroniczna, tzw. czaty, usługa IRC itp. Internet zaspokaja bowiem — przynajmniej w pewnym stopniu — jedną z najważniejszych psychologicznych potrzeb człowieka — potrzebę więzi. Czyni to jednak w sposób pośredni, co rodzi zupełnie odmienne konsekwencje niż komunikacja bezpośrednia. Jak trafnie zauważają autorzy raportu *Etyka w Internecie*, medium to: «Pozwala jednostkom bawić się anonimowością, odgrywać różne role i fantazjować, a także wchodzić we wspólnotę z innymi i dzielić się z nimi. Według gustów użytkowników, pozwala zarówno na aktywny udział, jak i bierne bycie wchłanianym przez pozbawiony zewnętrznych odniesień świat, poddając się bodźcom o niemal narkotycznym oddziaływaniu. Może być wykorzystane dla przełamania izolacji jednostek i grup lub do jej pogłębienia»³.

Problem relacji pomiędzy bardzo szybko rozwijającym się internetowym światem bez granic, a prawie niezmiennym się, pełnym ograniczeń światem wartości, jest dziś fascynującym zagadnieniem i istotnym pytaniem, na które odpowiedzi powinien szukać nie tylko naukowiec, ale także współczesny, refleksyjny, korzystający z usług globalnej sieci człowiek, a przede wszystkim rodzice, nauczyciele i wychowawcy. Jest to jednocześnie pytanie o relację pomiędzy szybko rozwijającym się światem techniki i technologii, a ewolucyjnie, a więc bardzo wolno zmieniającym się człowiekiem. Styk dwóch, tak silnie różniących się światów nie może przebiegać bezkolizyjnie — rodzi nowe dylematy edukacyjne i nowe wyzwania aksjologiczne. Z jednej strony internet ułatwia dostęp do bogatych, przydatnych w procesie kształcenia zasobów informacyjnych, z drugiej zaś dostarcza wielu informacji bezużytecznych, nieprawdziwych, często szkodliwych wychowawczo. W relacji człowiek — technika chodzi przede wszystkim o to, by człowiek, posługując się coraz doskonalszymi narzędziami, wytworami własnej myśli, nie działał wbrew swoim interesom i nie niszczył uświęconego liczącą kilka tysięcy lat tradycją środowiska aksjologicznego.

Jawi się także pytanie, czy internet — narzędzie wymyślone początkowo dla realizacji operacji wojskowych, o którym Jan Paweł II pisze, że «dostarcza mnóstwo pojęć, lecz nie uczy wartości, a kiedy te ostatnie zostają zaciemnione, samo nasze człowieczeństwo ulega pomniejszeniu i człowiek łatwo traci przed oczu swoją nadprzyrodzoną godność» — może dobrze służyć celom edukacyjnym, wspierać kulturę dialogu, nie burząc przy tym ustalonego świata wartości?

¹ Por. M. Czerepaniak-Walczak., jw. s. 81-83

² Tamże.

³ D. Gruenewald. Foundations of places: A Multidisciplinary Framework of Places Conscious Education. [w:] «American Educational Research Journal» 2003, nr 3, t. 40, s. 627

Dwie najważniejsze konsekwencje istnienia medialnego świata to: mediatyzacja, czyli przenoszenie coraz większej liczby doświadczeń ze świata realnego do medialnego, oraz technopolizacja życia, polegająca — w dużym uproszczeniu — na tym, że do współczesnego człowieka dociera różnorodna informacja wieloma niezależnymi kanałami, z których — obok internetu — najczęściej stosowanymi są telewizja, programy multimedialne, radio i prasa. Technopol, będący nieuchronną konsekwencją rozwoju społeczeństwa informacyjnego, to zjawisko złożone i nie dające się ująć w jedną definicję. Pojęcie to zostało wprowadzone do literatury przez Neila Postmana, amerykańskiego teoretyka komunikacji społecznej. Według niego technopol to przede wszystkim forma kulturowego AIDS. Skrót ten oznacza *Anti-Information Deficiency Syndrome* — syndrom braku odporności na informację, załamanie się informacyjnego układu immunologicznego¹.

Większość związanych z internetem kategorii aksjologicznych wzajemnie się warunkuje i przenika, np. prawda jest drogą do wolności, wolność jest warunkiem wyboru wartości oraz ich poszukiwania i kreacji, mądrość wymaga odpowiedzialności, a wewnętrzna odpowiedzialność jest warunkiem realizowania wartości moralnych i ochroną przed wszelkimi nadużyciami².

Internet ze swej natury burzy świat wartości i pogłębia chaos aksjologiczny. Wiele zawartych w nim treści jest kształtowanych przez kryteria handlowe, a nie ze względu na jakość, prawdę lub dobry smak. Jednakże przy odpowiednim, mądrym podejściu, internet może być także przestrzenią do kształtowania wartości. O tym, jakie wartości zostaną ujawnione podczas aktywności w internecie, decyduje w dużej mierze praca nauczyciela. Poruszenie problematyki wartości w warunkach kryzysu aksjologicznej struktury człowieka, ma bardzo duże znaczenie edukacyjne. Szkoła współczesna, ucząc, często pomija zadania wychowawcze. Tymczasem, biorąc pod uwagę fakt pełnienia przez wartości funkcji regulatorów naszego działania, coraz wyraźniej rysuje się konieczność wspierania młodych ludzi nie tylko w nabywaniu sprawności instrumentalnych — gdyż z tym sobie dobrze radzą — ale przede wszystkim w przygotowaniu ich do refleksyjnego życia. W sytuacji, gdy wartości odgrywają coraz mniejszą rolę w kształtowaniu postaw współczesnej młodzieży, nie można wychować człowieka w pełni wartościowego, wrażliwego, o bogatym wnętrzu. Wychowanie wiąże się z perspektywą wartości, stąd też jawi się oczywista konieczność eksponowania ich, jako swoistego antidotum na coraz powszechniejszą technopolizację życia³.

Bezrefleksyjne i aksjologicznie obojętne korzystanie z internetu prowadzi do powstawania antywartości, takich jak intelektualne i duchowe zniewolenie, brak odpowiedzialności, fałsz. Korzystając z internetu nauczyciel powinien zwracać uczniom uwagę na zagrożenia związane z rozwojem technologii informacyjnych, różnicę między informacją a wiedzą, a więc kształtować dojrzałość informacyjną i budować „filtry aksjologiczne”.

Sama znajomość wartości nie jest czynnikiem wystarczającym, aby realizować je w praktyce społecznej i życiu osobistym. Trudnym, lecz koniecznym zadaniem pedagogów jest więc kształtowanie świata wartości nie tylko istniejącego w świadomości wychowanków, lecz także realnie stosowanego przez nich w codziennym życiu. Koncentrowanie się na zagadnieniach technicznych i zagubienie wątków aksjologicznych prowadzi do ukształtowania bezdusznego, aczkolwiek zawodowo sprawnego technokraty. Ponadto, rozpatrując internet w kategoriach aksjologicznych, musimy nieustannie przypominać, że zarówno on sam, jak i opanowanie umiejętności pełnego wykorzystywania jego możliwości, mogą być tylko środkiem prowadzącym do osiągnięcia rozmaitych celów, nie zaś celem samym w sobie⁴.

W edukacji istotna jest umiejętność kształtowania odpowiedniej postawy aksjologicznej. Jednym z naczelných zadań edukacji jest bowiem wprowadzanie w świat wartości tak, by stały się one życiowym drogowskazem, czynnikiem decydującym o postępowaniu człowieka i ustalaniu jego życiowych celów.

¹ Z. Zaborowski. Problemy psychologii życia. Warszawa 2001, s. 59

² Gajda. jw. s. 142.

³ Tamże.

⁴ Z. Zaborowski. Problemy psychologii życia. Warszawa 2001, s. 59

4. Zagrożenia pedagogiczne wynikające z internetu

Funkcjonujące od wielu setek czy nawet tysięcy lat społeczne organizmy i mechanizmy ochrony przed informacją niepożądaną, jak rodzina, szkoła, religia oraz system prawny, dziś już nie mogą dobrze spełniać swoich dotychczasowych funkcji. Przez stulecia młody człowiek był wychowywany i kształtowany w układzie wyznaczonym przez triadę: rodzina — szkoła — kościół. Każda z tych instytucji coś nakazywała, czegoś zakazywała, regulowała zatem życie wychowanka, dbając o to, by nie docierała do niego informacja niepożądana czy szkodliwa z punktu widzenia przyjętych ideałów wychowawczych. Dziś, w epoce komputerów, internetu i łatwego dostępu do innych mediów, dawny układ został zastąpiony przez nowy, wzbogacony o dodatkowy element, przekształcając się w tetradę: rodzina — media — szkoła — kościół. Usytuowanie mediów na drugim miejscu jest tu w pełni zasadne, gdyż obserwujemy zjawisko systematycznie rosnącego wpływu mediów — zwłaszcza telewizji i internetu — przy jednoczesnej marginalizacji roli pozostałych instytucji wychowawczych, w tym także tej najważniejszej — rodziny.

Media, a głównie telewizja i internet, przełamały dotychczasową barierę w dostępie młodego człowieka do informacji niepożądanej. Do ukształtowanego przez tysiące lat świata wartości media wprowadziły na szerszą skalę elementy negatywne, antywartości — m.in. zniewolenie, brak odpowiedzialności, głupotę, fałsz. Prowadzi to do upadku dotychczasowych przekonań i autorytetów oraz kryzysu aksjologicznej struktury człowieka, który zatracił wrażliwość na tradycyjne wartości.

W kontekście przedstawionych tu negatywnych aspektów internetu oraz coraz wyraźniejszej jego obecności w szkolnictwie, zasadne wydaje się podjęcie dyskusji, w jakim stopniu internet — główny atrybut technopolizacji życia i przejaw kultury moralnie obojętnej — może być narzędziem kształtowania takich wartości jak wolność, wiedza i mądrość, prawda, odpowiedzialność, nauka, tolerancja, praca, zabawa¹.

Najczęstsze zagrożenia, na jakie narażone są dzieci to kontakt z treściami pornograficznymi. Nawet nie trzeba ich długo szukać. Bardzo łatwo natknąć się na nie przypadkowo. Bywa tak, że dziecko szukając informacji o ulubionym zwierzątku (np. o kotku) może znaleźć strony pornograficzne. Ponadto istnieje łatwy kontakt z materiałami przepełnionymi przemocą. Dziecko narażone jest na oglądanie scen przemocy, agresji a nawet publikowanych niedawno drastycznych egzekucji. Kolejnym zagrożeniem dla dzieci to kontakt z pedofilami. Poważne zagrożenie pojawia się wówczas, gdy dziecko godzi się na spotkanie z osobami poznanymi przez internet. Nieco inną kategorią zagrożenia to kontakt z internetowymi oszustami. Sieć stała się wymarzoną polem działania wielu przestępców i oszustów. Kupując towary na nielegalnych aukcjach, możemy zostać oszukani. Często zamawiane przez nas produkty bywają wadliwe a ich jakość zdecydowanie różni się od tego, co oferują sprzedawcy.

Do innych zagrożeń należy nieświadome uczestniczenie w działaniach niezgodnych z prawem. Dzieci myślą, że są anonimowe. Zamieszczając na stronach internetowych treści obrażające inne osoby, narażają siebie i oczywiście swoich rodziców na nieprzyjemne sytuacje. W tym miejscu warto też wspomnieć o kopiowaniu nielegalnego oprogramowania. Ponadto korzystanie z dialerów, czyli programów łączących komputer z internetem za pośrednictwem numerów 0-700 może doprowadzić do olbrzymich opłat, które niestety trzeba będzie uregulować. Często też następuje nieświadome udostępnianie informacji. Dzieci bardzo często nie zdając sobie sprawy z kim naprawdę rozmawiają, podają swoje adresy, informacje o miejscu i godzinach pracy rodziców, numery kart, zdjęcia, hasła itp. Oczywiście takie informacje dla potencjalnego złodzieja są nieocenione².

Nieco innym zagrożeniem są zaburzenia relacji interpersonalnych. Wielu młodych przebywając zbyt długo przy komputerze często zamyka się w sobie, żyje w innym świecie. Trudno się z nimi porozumieć, a im samym coraz trudniej komunikować się z najbliższymi. Bywa, że jest to już uzależnienie od internetu. Surfowanie po internecie może stać się nałogiem. Dzieci oczarowane możliwościami, jakie daje wirtualny świat, mogłyby siedzieć przy komputerze od świtu do nocy. Naukowcy udowodnili, że można uzależnić się od internetu podobnie jak od alkoholu.

¹ Por. J. Koziński. Transgresja i kultura. Warszawa 1999.

² Por. W. Bobrowicz. Internet - kultura - edukacja. Lublin 2006.

5. Działania prewencyjne w zakresie internetu

Jak chronić dzieci przed zagrożeniami płynącymi z internetu? Wydaje się, że najpierw należy nauczyć dziecko odróżniać to, co dobre w internecie od tego, co złe, bezużyteczne oraz niebezpieczne. Mówiąc o zagrożeniach nie należy demonizować internetu, lecz pokazać dziecku, że może on być źródłem wiedzy, pozyskiwania informacji oraz miejscem zabawy. Warto uświadomić i przygotować dziecko na to, że jeśli się zagubi w internecie lub poprzez internet, to może liczyć na osoby dorosłe. Wiele trzeba rozmawiać z dzieckiem o możliwościach i zagrożeniach płynących z sieci (np. osoba po drugiej stronie nie musi być tą, za którą się podaje), zatem należy przekonać młodych, aby z dystansem podchodzili do znajomych z internetu i nie ufały im bezgranicznie. Nie można dopuścić do sytuacji, gdy dziecko umawia się w rzeczywistym świecie z osobami poznanymi przez internet i samo na udaje się na takie spotkania. Dzieci czy ludzi młodych należy uświadomić, że przy korzystaniu z sieci obowiązują określone zasady a mianowicie powinno się mieć świadomość, że ograniczenia i zagrożenia związane z internetem dotyczą nie tylko jego, ale także wszystkich dorosłych. Istotnym będzie kontrola czasu, jaki dziecko spędza przy komputerze; nie można pozwolić, by świat wirtualny zastąpił dziecku świat rzeczywisty, a jedyny kontakt ze znajomymi odbywał się za pośrednictwem sieci¹.

Przy korzystaniu z internetu obowiązują 3 główne zasady: 1 - myśl, 2 - nie działaj na czyjąś szkodę, 3 - nie nadużywaj. Warto rozmawiać o tym, co dziecko robi w internecie, o jego internetowych znajomych, o grach komputerowych, w które najchętniej grywa. Rodzice i wychowawcy winni pełnić roli cenzora - wszelkie ograniczenia związane z używaniem internetu i komputera wprowadzać używając jasnych i zrozumiałych dla dziecka argumentów. Wreszcie przy korzystaniu z internetu można też filtrować szkodliwe treści. Jeden program to «We – Blocker», który umożliwia odfiltrowanie stron pornograficznych, zawierających sceny przemocy, opisujących przestępczość, szerzących nienawiść, propagujących narkotyki, alkohol, hazard, broń czy inne treści niedozwolone lub przeznaczone tylko dla dorosłych oraz drugi program «Surf Snop» - do nadzoru internetu. Rejestruje w logu wszystkie połączenia wykonane przez przeglądarkę WWW. W ten sposób rodzice mogą sprawdzić z jakimi serwerami łączą się ich dzieci².

Musimy jednak pamiętać, że filtrowanie treści, to jedynie narzędzie wspomagające opiekunów. Nie ma w 100% skutecznych zabezpieczeń. Każde rozwiązanie techniczne bywa zawodne. Najlepsza ochrona jest wówczas, gdy rodzic wie i uczestniczy w tym, co robi dziecko. Korzystanie z internetu powinno być dla dziecka drogą rozwoju, a nie celem samym w sobie!

6. Internet jako wyzwanie dla pedagoga

Każde państwo, działające w imieniu całego narodu, powierza nauczycielom wychowanie dzieci i młodzieży, którzy w przyszłości będą decydować o przyszłości własnej ojczyzny. Zapewnić jej pomyślny start może jedynie sumienna i twórcza praca nauczycieli na różnych szczeblach edukacji narodowej. Nowo powstałe warunki społeczno-polityczne oraz prowadzona wciąż reforma szkolnictwa wytworzyły korzystne tło do podejmowania efektywnych działań wychowawczych, do kształtowania pożądanych postaw młodzieży, której zaszczepiać należy poczucie powinności, że żyjemy w społeczeństwie i dla społeczeństwa³.

Pod opieką szkoły dzieci i młodzież spędzają sporą część dnia. W tym czasie szkoła przejmuje całokształt funkcji spoczywających na rodzinie. Dlatego szkoła pełni funkcję faktycznego opiekuna dziecka i rzecznika jego interesów. Istotne znaczenie dla procesu dydaktyczno-wychowawczego mają programy nauczania oraz instrukcje administracji oświatowej. Precyzuje się w nich między innymi cele nauczania poszczególnych przedmiotów, podstawowe treści, jak również najbardziej pożądane formy i metody pracy. Ustalenia te mają jednak charakter

¹ Por. T. Szkudlarek. Miejsce, przemieszczanie, to samość. [w:] Pamięć, miejsca, obecność. Współczesne refleksje nad kulturą i ich implikacje pedagogiczne. J. P. Hydzika i J. Nizińskiej (red.). Lublin 1997, s. 152.

² Por. J. Koziński. Transgresja i kultura. Warszawa 1999.

³ Z. Zaborowski. Problemy psychologii życia. Warszawa 2001, s. 59

ogólny, dlatego do obowiązków nauczyciela należy ich uzupełnianie w zależności od wieku uczniów, ich zainteresowań oraz warunków i możliwości szkoły¹.

Lekcje stanowią podstawową formę procesu dydaktyczno-wychowawczego organizowanego przez szkołę, dlatego warunkiem sprawnej pracy nauczycieli jest ich staranne przygotowanie pod względem rzeczowym i metodycznym. Trzeba ustalić cele i sposoby ich osiągnięcia, przemyśleć temat, metody pracy, przewidzieć niezbędne materiały i pomoce. Takie podejście do swoich zadań pozwoli racjonalnie wykorzystać czas i osiągnąć pożądane efekty. Poza tym nauczyciel powinien uczyć innowacyjnie, stosując metody aktywizujące, w tym programy multimedialne i internet, aby odpowiednio zainteresować wychowanków².

Podstawowym zadaniem nauczyciela staje się utrwalenie u uczniów skłonności do dobrej pracy oraz umacnianie pozytywnego nastawienia do nauki i spełnienia całokształtu obowiązków szkolnych. Nieocenionym źródłem motywacji do rzetelnej i wydajnej pracy jest ukazanie uczniom perspektyw, jakie stoją przed każdym młodym człowiekiem, jeśli tylko umie wyznaczyć sobie cel i zdobyć się na wysiłek, by konsekwentnie go realizować. Niestety, rzeczywistość świadczy, że wielu młodych ludzi nie myśli realnie o swojej przyszłości i zachowuje bierną postawę w tej sprawie. Niezbędny jest życzliwy stosunek nauczycieli do uczniów i dobre rozumienie motywów ich postępowania, a także poznanie całokształtu warunków życia swoich wychowanków³.

W literaturze pedagogicznej dominuje pogląd, że właściwie pojmujący swoją rolę nauczyciel nie może ograniczać kręgu swoich zainteresowań zawodowych wyłącznie do pracy w szkole. Oprócz organizowania procesu dydaktyczno-wychowawczego w grupie powierzonych mu uczniów i sprawowania nad nimi wszechstronnej opieki spełnia on także wiele innych funkcji. Należy do nich między innymi nawiązywanie i zacieśnianie współpracy szkoły ze środowiskiem, działającymi w nim organizacjami społecznymi i zakładami pracy, a także rodzicami i opiekunami uczniów, gdyż wychowankowie nie są wolni od wpływów otoczenia, w którym żyją⁴.

Wyjątkowo duża rola w procesie nauczania i wychowania przypada podstawowej komórce społecznej, jaką jest rodzina. Rodzina wywiera wpływ na dziecko bardzo wcześnie, jest podstawowym miejscem zaspokajania jego różnorodnych potrzeb zarówno materialnych, jak i psychicznych, dlatego też we współpracy szkoły z rodziną tkwi źródło jej sukcesów lub niepowodzeń. Niekorzystna atmosfera wychowawcza w rodzinie często hamuje normalny rozwój intelektualny i emocjonalny dzieci. Nauczyciel wychowawca musi się starać przezwyciężyć trudności, jakie stoją na drodze do pełnego rozwoju dziecka.

Nie mniej istotne w pracy nauczyciela jest ułożenie prawidłowej współpracy z podstawowymi elementami środowiska, np. z instytucjami kulturalno-oświatowymi, poradnią wychowawczo-zawodową, pogotowiem opiekuńczym. Chodzi jednak o to, by to działanie było przemyślane i wpływało na jednolitość oddziaływań wychowawczych dla dobra wychowanków, a więc było efektywne⁵.

Nauczyciel wychowawca powinien przekonywać rodziców, że dziecko nie może siedzieć przy telewizorze czy komputerze bez ograniczeń czasowych. Coraz częściej mówi się obecnie o uzależnieniu od mediów. Młody człowiek jest na to szczególnie podatny. Rodzice powinni zwracać uwagę na to, jakie programy ogląda ich pociecha czy jakie strony internetowe odwiedza. Niektóre bowiem informacje i filmy nie są przeznaczone dla młodego odbiorcy, w związku z tym wpływają na niego destruktywnie i niweczą pracę wychowawcy⁶.

Nauczyciele są również odpowiedzialni w pewnym stopniu za wychowanie moralne. Chodzi tutaj o kształtowanie charakterów i postaw społeczno-obywatelskich. Wychowankowie powinni być dobrymi obywatelami, powinni rozumieć cele i zadania ojczyzny i włączać się w jej życie,

¹ U. Kaszubowska. Media jako środowisko wychowawcze a to samość jednostki – związki i ich konsekwencje. [w:] Komputer w edukacji. J. Morbitzera (red.). Kraków 2006, s. 99-105

² Por. B. Danowski, A. Krupińska. Dziecko w sieci. Gliwice 2007.

³ D. Gruenewald. Foundations of places. A Multidisciplinary Framework of Places Conscious Education. [w:] «American Educational Research Journal» 2003, nr 3, t. 40, s. 627

⁴ N. Postman. The end of education. Redefining of value of school. New York 1996, s. 119

⁵ Tamże.

⁶ M. Mendel. Pedagogika miejsca i animacja na miejsca wrażliwe. [w:] Pedagogika miejsca. M. Mendel (red.). Wrocław 2006, s. 21-35

mieć poczucie odpowiedzialności za jej losy. Celem wychowania moralnego jest nie tylko uspołecznienie, ale także usamodzielnienie jednostki. Jak najlepsze przygotowanie ucznia do dorosłego życia. Zapoznanie dzieci i młodzieży z normami moralnymi dokonuje się najczęściej doraźnie, przy nadarzających się okazjach, są to np. różne uroczystości państwowe, szkolne, dobry przykład, praca w samorządzie szkolnym, harcerstwie czy innych organizacjach¹.

Przy okazji kształtowania uczuć moralnych należy pamiętać o tym, aby wyrabiać u dzieci i młodzieży wrażliwość na piękno czynu etycznego i pogardę dla czynu niemoralnego. Jest to sprawa niezwykle trudna do realizacji, bo czyny niemoralne mają dla młodzieży urok zakazanego owocu; zamiast odpychać - kuszą i pociągają. Metody wychowania należy więc dobierać stosownie do sytuacji. Może to być zarówno rozmowa, jak i kara, nagroda, zakaz, nakaz itp.

Na postawę patriotyczną wychowanków może wpływać ich samorządność, bezinteresowne akcje. Młodzi nie mogą tylko brać, nie mogą przejawiać tylko postawy konsumpcyjnej w rodzinie, szkole i środowisku, ale powinni uświadomić sobie, że spełniają obowiązek pracy dla innych. Charakter, podobnie jak wszystkie inne cechy osobowości człowieka, nie jest czymś złym i niezmiennym, przeciwnie, rozwija się i doskonali. Człowiek może zatem przez systematyczną i wytrwałą pracę nad sobą i przy mądrej pomocy wychowawczej kierować świadomie kształtowaniem własnego charakteru.

Pedagodzy winni się starać, aby wychowankowie posiadali rzetelną wiedzę, ale obok tego, aby cechowała ich humanitarna postawa, byli prawymi i szlachetnymi ludźmi, którzy potwierdzaliby czynem swoje poglądy i przekonania oraz dążyli do wzbogacania swojej osobowości. Ma to być więc aktywny, świadomy i wielostronnie rozwinięty człowiek i obywatel. Jednak zrealizować te wzniosłe ideały wychowawcze można nie tylko przy dużym wkładzie pracy i wysiłku nauczycieli, ale też przy wyteżonej współpracy całego społeczeństwa.

Ku zakończeniu

Podsumowując rozważanie na temat wartości i znaczenia internetu jako formy edukacyjnej i pedagogii w procesie formacyjnym młodego człowieka, należy jasno podkreślić, że internet stanowi wielkie dobro i dość często nieobliczalne zagrożenie. Jak każda rzecz, może z jednej strony służyć dobru ale też stwarzać realne zagrożenia – głównie wychowawcze skierowane w stronę młodego pokolenia. Internet to także specyficzna przestrzeń, w której stykają się drogi wszystkich jego użytkowników.

Dzięki internetowi edukacja uzyskała nowy wymiar. Na niebywałą dotąd skalę został umożliwiony dostęp do nieprzebranych zasobów informacji, a tak e narzędzi ułatwiających poszukiwanie określonych danych. Niekiedy pozyskaniu jakiejś określonej informacji towarzyszy instrukcja jej użycia, aczkolwiek sposób jej wykorzystania jest trudny do przewidzenia. Odbiorca nie może liczyć w takim stopniu, jak w tradycyjnej szkole, na pomoc nauczyciela, który ułatwi rozwiązywanie problemu. Ma natomiast zapewnioną w pełni indywidualizację kształcenia.

Szkola równie jest obligowana do edukacji medialnej uczniów. Szczególnie powinna uwzględniać i preferować programy edukacyjne i wykorzystywać je do optymalizacji oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych. Reasumując, użytkownik internetu – dzisiaj i w perspektywie czasowej – nie może być jedynie biernym odbiorcą treści przekazywanych za pośrednictwem tego medium, ale musi być refleksyjnym, świadomym, aktywnym i myślącym odbiorcą treści. Potem dokonuje on wewnętrznej percepcji uzyskanych informacji, aby posłużyły mu one do samorozwoju i samodoskonalenia. Wówczas nie będzie tylko – jak mówi M. Czerepaniak-Walczak – osobą naśladowczą i odbierającą informacje, lecz jednostką ustawicznie rozwijającą się, inspirującą rozwój innych i animująca – zgodnie z posiadanymi kompetencjami – postęp i zmiany społeczne².

Współczesna pedagogika uwypukla problematykę dorastania jednostki (szczególnie dzieci i młodzieży) do samodzielnego myślenia, kreowania autorskiego programu rozwoju i twórczego podejścia do siebie i otaczającego świata. Generuje to nowe zadania pedagogiki jako nauki o wspomaganie rozwoju osoby – świadomego odbiorcy bodźców płynących z zewnątrz.

¹ Por. T. Szkudlarek. Miejsce, przemieszczanie, to samość. [w:] Pamięć, miejsca, obecność. Współczesne refleksje nad kulturą i ich implikacje pedagogiczne. J. P. Hydzika i J. Nizińskiej (red.). Lublin 1997, s. 152.

² M. Czerepaniak-Walczak., jw. s. 81-83

Literatura:

1. Bobrowicz W. Internet - kultura – edukacja. Lublin 2006.
2. Czerepaniak-Walczak M. Dorastanie do integracji myślenia i działania – wybrane aspekty kształcenia świadomości krytycznej. [w:] Integracja nauczania i wychowania. Bereźnickiego F. i Świrko-Pilipczuk J. (red.). Szczecin 2007.
3. Danowski B, Krupińska A. Dziecko w sieci. Gliwice 2007.
4. Gajda J. Media w edukacji. Kraków 2005.
5. Goban-Klas T. Media i komunikowanie się masowe. Teorie i analizy prasy, radia, telewizji i internetu. Warszawa 2005.
6. Gruenewald D. Foundations of places: A Multidisciplinary Framework of Places Conscious Education. [w:] «American Educational Research Journal» 2003, nr 3, t. 40, s. 627.
7. Kaszubowska U. Media jako środowisko wychowawcze a to samość jednostki – związki i ich konsekwencje. [w:] Komputer w edukacji. Morbitzera J. (red.). Kraków 2006.
8. Korzan D. Komputery i Internet jako specyficzne środowisko integracji procesów uczenia się i wychowania. [w:] Integracja nauczania i wychowania. Bereźnickiego F. i Świrko-Pilipczuk J. (red.). Szczecin 2007.
9. Kozielecki J. Transgresja i kultura. Warszawa 1999.
10. Mendel M. Pedagogika miejsca i animacja na miejsca wrażliwe. [w:] Pedagogika miejsca. Mendel M. (red.). Wrocław 2006.
11. Postman N. The end of education. Redefining of value of school. New York 1996.
12. Szczepański M. S. Podróże po mniejszym niebie. Ojczyzna prywatna na socjologicznym oglądzie. [w:] To samość miejsca i ludzi. Gdańszczanie i ich miasto w perspektywie historyczno-socjologicznej. Dymnickiej M. i Opackiego Z. (red.). Warszawa 2003.
13. Szkudlarek T. Miejsce, przemieszczanie, to samość. [w:] Pamięć, miejsca, obecność. Współczesne refleksje nad kulturą i ich implikacje pedagogiczne. Hydzika J. P. i Nizińskiej J. (red.). Lublin 1997.
14. Zaborowski Z. Problemy psychologii życia. Warszawa 2001.

УДК 378.14:37.035.3

Ю.Г. Ковальов
м. Вінниця, Україна

ФОРМУВАННЯ ЕЛЕМЕНТІВ ТВОРЧОЇ АКТИВНОСТІ В МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ НАПРЯМУ ПІДГОТОВКИ «ТЕХНОЛОГІЧНА ОСВІТА»

Постановка проблеми. В сучасних соціально-економічних умовах підвищуються вимоги до рівня загальноосвітньої і професійної підготовки студентів педагогічних вищих навчальних закладів. Інтелектуалізація праці в умовах науково-індустріального виробництва визначає необхідність формування у майбутніх вчителів з напряму підготовки «Технологічна освіта» сучасного світогляду, творчого мислення, зацікавленого ставлення до викладацької діяльності, ініціативи, конкурентоспроможності і професійної мобільності.

Принципове значення для реалізації новітніх освітніх задач полягає у підготовці сучасних викладачів спроможних сформувати у підростаючого покоління здатність творчо сприймати і перетворювати навколишню дійсність. Але це передбачає, насамперед, необхідність підготовки майбутніх викладачів, яким притаманні якості творчої особистості, високий рівень професійних знань і здатності до високопродуктивної педагогічної праці.

Аналізуючи стан підготовки викладачів з напряму «Технологічна освіта» можна констатувати різноманітність шляхів удосконалення професійної підготовки. Це стосується стандартизації навчальних планів, удосконалення змісту програми окремих дисциплін, планів проходження педагогічних та інших видів практик; використання ефективних форм і методів проведення аудиторних занять, що дозволить, можливо, підняти на більш високий рівень підготовку майбутніх фахівців технологічної освіти. Особливо це стосується формування у майбутніх викладачів якостей творчої особистості.

Аналіз останніх досліджень. Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить, що дослідженню проблеми формування різних аспектів творчої діяльності в системі навчальної та виховної роботи приділялась належна увага, зокрема таким її аспектам: психолого-педагогічні основи формування особистості (Д. Богоявленська, Я. Пономарьов, Н. Посталюк,

В. Шубинський та ін.); характеристика рис особистості (Л. Божович, Л. Коваль, Н. Петрович, В. Шадріков та ін.); діяльність педагога щодо розвитку креативних якостей у навчально-виховному процесі (І. Зязюн, М. Нікандров, О. Савченко, С. Сисоева та ін.).

Є різні підходи до побудови програм, що розвивають творчі здібності учнівської молоді.

Виклад основного матеріалу. Дослідження організації і змісту професійної підготовки студентів з напрямку «Технологічна освіта» у педагогічних вищих навчальних закладах дозволяють стверджувати, що у сучасних умовах особливої уваги потребує підвищення ефективності навчального процесу. В галузі теоретичного та практичного навчання, що дозволяє сформулювати в студентів систему знань та вмінь, необхідних для успішної професійної викладацької діяльності і відповідних сучасним вимогам якостей творчої активної діяльності, необхідно, насамперед, удосконалити структуру і зміст лекційних, лабораторних, практичних занять, використовувати систему методів, прийомів і засобів навчання, що активізують навчально-пізнавальну діяльність майбутніх вчителів.

Ефективність навчання значною мірою залежить від арсеналу засобів активізації пізнавальної діяльності студентів, які використовує викладач. Практика показує, що застосування творчих завдань в навчальному процесі не тільки підвищує інтерес студентів до окремої теми або розділу, що вивчається, а й дозволяє їм реалізувати індивідуальні якості. Використати творчі завдання можливо з більшості дисциплін, які вивчають студенти з напрямку підготовки «Технологічна освіта».

У результаті проведеного дослідження ми дійшли до висновку, що відбір навчального матеріалу для розробки творчих завдань має відбуватись на основі виділення ключових понять творчих завдань, що відносяться безпосередньо до професійної підготовки студентів, а також виявлення і класифікації зовнішніх зв'язків цих понять, які забезпечують певну впорядкованість в системі використання завдань.

У структурі творчих завдань необхідно передбачити такі компоненти:

- інтелектуальний, який включає сприйняття предметів, об'єктів, дій і т. д., виділення їх суттєвих ознак і властивостей, порівняння, класифікацію, запам'ятовування і відтворення;
- мотиваційний, який містить в собі зацікавленість до професії, яку набувають студенти, прагнення до вдосконалення пізнання;
- предметний, який містить в собі теоретичні знання в даній області, загальнотрудові і професійно-орієнтовані вміння і навички творчої діяльності.

Як відомо, праця сучасного вчителя все більше наповнюється інтелектуальним змістом. Тому успішність використання в навчальному процесі творчих завдань буде залежати від правильно підбраного змісту, де необхідно передбачити:

- облік внутрішньопредметних і міжпредметних зв'язків;
- послідовність змісту творчих завдань, спільність понять, явищ, закономірностей, значущих з точки зору їх використання;
- органічне поєднання основних компонентів змісту творчих завдань, що передбачають теоретичну і практичну пізнавальну діяльність;
- відображення у змісті творчих завдань сучасних основ технологій із урахуванням особливостей професійної підготовки в тому чи іншому закладі, а також врахування перспектив розвитку відповідного напрямку підготовки студентів;
- урахування в їх змісті аспектів, що сприяють різному характеру діяльності студентів (творчому, репродуктивному);
- виділення в творчих завданнях професійно значущих знань та вмінь.

На ефективність застосування творчих завдань істотно впливають форми виконання завдань (індивідуальні, групові), мотивування викладачем оцінки за виконане завдання, заохочення студентів до процесу самовдосконалення.

Сучасні вимоги до професійної підготовки викладачів висувають на передній план проблему підготовки особистості студента, який творчо сприймає і перетворює навколишню дійсність. Творча особистість може формуватися лише в процесі творчої діяльності, і реалізувати цю закономірність допомагає використання в навчальному процесі творчих

завдань. Це стосується дисциплін гуманітарної та соціальної підготовки, природничо-математичної та фундаментальної і особливо циклу дисциплін професійної і практичної підготовки майбутніх вчителів з напрямку «Технологічна освіта».

Розглядаючи шляхи формування елементів творчої особистості у майбутніх вчителів з більш глобальної точки зору і враховуючи зміст сучасних педагогічних технологій освіти, треба виділити особистісно-орієнтоване навчання.

Під особистісноорієнтованим навчанням розуміють органічно сполучене навчання та уміння як індивідуально значущої діяльності окремого суб'єкта, в якій реалізується досвід його життєдіяльності.

Для проектування та реалізації в практиці підготовки майбутніх вчителів особистісноорієнтованої системи навчання надзвичайно важливим є виконання низки вимог, а саме:

- особистісноорієнтоване навчання повинно забезпечити розвиток та саморозвиток особистості студента, виходячи з виявлення його індивідуальних особливостей як суб'єкта пізнання і предметної діяльності;

- освітній процес особистісноорієнтованого навчання надає кожному студенту, спираючись на його здібності, нахили, інтереси, ціннісні орієнтації і суб'єктивний досвід, можливість реалізувати себе в пізнанні, навчальній діяльності і поведінці;

- зміст освіти, засоби і методи його реалізації добирають і реалізують так, щоб студент міг виявити вибірковість до навчального предмета, його виду та форми;

- особистісноорієнтоване навчання будують на принципі варіативності, тобто різноманітності змісту і форм навчального процесу.

Особистісноорієнтоване навчання спрямоване на розв'язання таких завдань:

- подолання труднощів, викликаних генетичними та соціальними відмінностями в рівні розвитку окремих студентів;

- підвищення престижу педагогічної освіти, формування в студентів стійкого інтересу до пізнання, бажання та вміння самостійно навчатися;

- виховання в кожній молодій людині навичок позитивної соціально-моральної поведінки, духовної та побутової культури, культури праці.

Під час проведення аудиторних занять зі студентами (лабораторних, семінарських) треба враховувати основні вимоги до особистісноорієнтованого заняття:

- пріоритет особистості студента в організації освітнього процесу;
- індивідуалізацію, диференціацію та інтенсифікацію навчального процесу;
- орієнтацію на особистісні досягнення студентів;
- створення емоційно актуального фону заняття;
- раціональне поєднання словесних, наукових і практичних методів навчання;
- формування вмінь у студентів самостійно здобувати знання і застосовувати їх на практиці;

- врахування психологічних особливостей кожного студента;

- дотримання педагогічного такту.

Проблема формування елементів творчої активності у майбутніх вчителів з напрямку підготовки «Технологічна освіта» є багатоплановою а її подальше вирішення має бути спрямованим на виявлення індивідуальних професійних, психолого-педагогічних особливостей студентів, відбору змісту, форм і методів розвитку особистих творчих якостей майбутніх вчителів.

Література:

1. Кузь В. Особистісно-орієнтовані педагогічні технології // Сільська школа України. – 2004. - Червень, №16-17.
2. Скорик Т. Особистісно-орієнтована робота з підвищення фахового рівня вчителів // Директор школи Травень 2004 №17.
3. Подмазін С. Ковальчук О. Сутність особистісно-орієнтованої освіти // Управління освітою 2005 Вересень №18.

В статье отмечается важность формирования элементов творческой активности у будущих учителей по направлению подготовки «Технологическое образование». Автор рассматривает возможность использования в учебно-воспитательном процессе творческих заданий и элементов личностно-ориентированного обучения.

ДУШЕВНІСТЬ ВИКЛАДАЧА (ДУШЕВНІСТЬ АКАДЕМІЧНОГО ВЧИТЕЛЯ)

Вступ. Ніхто на постійно не зупинив ніколи людей у пошуку знань про світ і про них самих. З пошаною і великим подивом слід поклонитися досягненням людини у пізнаванні і розумінні дійсності, що його оточує. Від епохи бутового і гладженого каменя аж до використання термоядерної енергії, від спостереження руху небесних тіл за допомогою очей аж до великих кількометрового діаметра телескопів; від античних вавілонських астрономів і грецьких пітагорейців до М. Коперника, Галілея, Й. Кеплера, І. Ньютона і А. Ейнштейна щораз більше ростуть знання про всесвіт. Від примітивних норм співжиття людей до великих етичних систем, від малих суспільних організмів: сімей, родів і племен до законів, встановлюваних людиною в кодексах і науковій організації громадського життя — це також дорога людського пізнання. Від інтуїтивної відкритості людини на понадлюдський світ і віри в існування істот, від яких людина очікувала опіки, аж до великих всесвітніх релігій з їх визначеною вірою і моральністю — це одно зі свідчень факту, що людський Розум прагне піднятися понад явища, що спостерігаються почуттями.

Який би ми відрізок дійсності не розглядали, або хоча передчували і додумувались завжди одночасно будемо впевнені, що він є, або напевно буде предметом досліджень для допитливого людського розуму. Здобувати знання спонукує людину його власна натура, на яку впливає світ і яка на це відгукується різним способом, а між іншим здобуваючи про нього знання.

1. Проблема душевності академічного вчителя

У своїх дослідницьких пошуках в області ефективності дидактичного-виховного впливу академічного викладача у цій статті, йду в напрямку вибраних можливостей, що містяться в його особі; у сфері позадидактичній, якою являється душевність людини. Інспірацією для порушення цієї проблеми стали слова: «якщо хочеш знайти джерело, тобі треба підніматися вгору» [10].

У проведеній класифікації дотеперішніх напрямків педевтологічних у Польщі проблему душевності [7] академічного вчителя, що розглядається у цій статті, поміщую у так званому еклезіальному напрямку [13], у якому-то вона є індивідуальною теорією [6] автора і академічного вчителя; у течії конструктивістичних міркувань. «Конструктивізм займається тим, яким способом людина, спираючись на власний досвід, надає значення, смисл дійсності, яку спостерігає. Слід однак пам'ятати, що надаючи значення, індивід обтяжений не лише власною системою понять, але також культурно-суспільним контекстом. Індивід, спостерігаючи світ, не лише реєструє інформації, але створює знання з присвоєних вже і напливаючих інформацій. Конструктивізм негує тезу, що світ такий, а не інший, що є одно зображення і одна його інтерпретація. Приймаючи існування одного реального світу, признає, що цей світ індивідуально сприймається і визначається. Знання про світ за кожним разом є людською конструкцією. Не може бути дана людині в одній версії» [6, с.112-113]. При так визначеному понятті конструктивізму, важливе додаткове визначення цього поняття. «Конструктивізм – це теорія пізнання і будування особистих знань людини [3]. Введене до шкільних і вузівських залів автентичне пізнання, сумніви, стремління до відкриття, а в наслідку до пізнавальної автономії. Між іншим тому являється розумовою основою в реформуванні освіти вчителів у багатьох західних державах» [6, с.70-76].

Пишучи про залежності між душевністю, і здібністю викладача розуміти самого себе, бачу потребу системного підходу до людини, яка має підлягати процесові вдосконалення, що виражається саме в цьому «якщо хочеш знайти джерело, тобі треба підніматися вгору». Цю думку Святіший Отець Іван Павло II висловив у різних публічних виступах, наприклад на зустрічі з молоддю на Вестерплатте, Сформулював завдання для неї, щоб сама вимагала від себе більше, навіть коли б інші від неї цього не вимагали. У цьому ж випадку, вимагання

людини супроти себе – це піднімання вгору, на вершини досконалості, яка людині дана, але й завдана. На цих вершинах досконалості черпати можна з різних джерел; пізнання і ставання людиною, тобто до щораз досконалішої людяності, а цим самим щораз краще розуміти себе і бути здібнішим, (придатнішим) для допомоги суб'єктам, на які має вплив.

Це визначення я зробив основним тезисом змісту ведених тут міркувань, спираючись на погляд згідно з яким: «Системне пізнання світу і людини у цьому світі - це пошук у них гармонії. Крім цього в педагогіці – це пошук способу повернення до ладу, гармонії і порядку в сучасному світі, сповнених безладу, дисгармонії і хаосу» [4]. Академічний вчитель, як кожна людина, пізнаючи світ і творчо його перебудовуючи, згідно з правилом зворотнього зв'язку, пізнає себе і творчо формує себе як людину. А коли це усвідомлює, по-іншому починає бачити проблеми зв'язані з його власним походженням, як проблеми специфічно сприйнятого людського покликання, або як хто воліє — призначення. Однак це не означає, що проблема представлена у заголовку цієї статті, автор рішає остаточно. Це було б незгідне з характером самих педагогічних роздумів, яка теж є спробою систематизованої і критичної експресії первинного, екзистенційного досвіду людини. Вже Платон вважав, що «Метою всякого виховання повинно бути (...) формування людини, що містить формування душі, серця (почуття), розумі і тіла, не лише етичне вдосконалення, хоча без нього формування усіх інших аспектів особистості тратить свою вартість. Платонська концепція виховання гуманітарного характеру. Метою виховання є формування людини як певної інтегрованої цілості, в якій розум, серце, душа і тіло складають інтегральну, організовану гармонійну цілість, діючи згідно з правилами, що містяться в етичних ідеалах. Характерне для поглядів Платона є саме охоплювання виховання як творення вартісної людини, а не лише її підготовка до виконання визначених суспільних ролей, формування її етичної свідомості, здібності переживання почуття любові і ненависті, уміння плекати своє душевне життя і піднятися на щораз вищий рівень екзистенції» [14]. Виховання в розумінні Платона — це передусім формування людини, допомога їй у саморозвитку, інспірування до формування природних людині потреб. Ф. Дупанлоуп, що жив у роках 1802-1876, французький єпископ, педагог і теолог у своїй педагогіці стримів (...) «до вдосконалення усякої влади душі і тіла, щоб людина могла виконувати всі обов'язки земного життя і підготуватися до життя вічного. У своїх творах підкреслив значення традиції, так у філософії, як і педагогіці, яка гарантує безперервність думки. Повернення до класиків не може полягати у вірному наслідуванні і відтворюванні минулої вже пережитої історичної епохи, Але на використанню з її живих елементів» [11]. З черги В. Давід писав, що «Потреба досконалості, почуття відповідальності та обов'язку, внутрішня правдивість, моральна відвага і понад це все любов людських душ — становить фон і суть того, що ми назвали «душею вчительства». Це індивідуальний дар, покликання, прояв вищого душевного елементу в людині. Але одночасно є це також факт загального психічного життя, яке в своєму зв'язку з фізичним організмом підлягає особливим умовам і обмеженням (...) Зовнішнє життя разом з проявами які його супроводять, такими як, ми їх вище визначили, являються також однією з найвищих видів психічного життя. Попередити їх мусить і підготувати свого роду праця, досвід, пережиття, читання, роздуми; але невже ж з цих переживань може впливати душевне поглиблення, найвищий «моральний синтез життя», необхідним є певен мінімум спокою, безчинності, самотності, мовчання» [1]. Звертаючись до буття, що полягає у вихованні, до людини, «людській постаті» [12], (...) вбачаю потребу приглянутися структурі людини, умовам і формам його дії, які на думку М. Кромпца є «необхідні також для того, щоб до самої людини ставитися як до мети, а не як до засобу своєї діяльності». Пошукуючи предмету досліджень педагогіки, стаємо проти «факту - дійсності людини». Це породжує основне питання: Хто такий людина? [9].

На думку автора статті, найсуттєвішим для відповіді на це питання як і пояснення сформульованої в заголовку статті проблеми, є прийняття персоналі стичної [9, с.308-309] концепції людини, поминаючи звичайно в цьому місці питання важливості і вартості під цим оглядом тих або інших віросповідань, але на зосередженні на людині як на особі. «Вихідною точкою гуманістичної психоаналізи є визнання характеру людського існування».

Найпотужніше — на думку Фромма — сили мотивуючі поведінку людини виводяться з умов його екзистенції, з людської долі (а не, як думав Фройд, з лібідо). Найповніше навіть задоволення усяких інстинктивних потреб не розв'яже його специфічної людської проблеми. Найсильніші є не ці пристрасті і потреби, які мають своє джерело в тілі, але ті, які виростають з особливого характеру існування. До найбільш основних, зв'язаних з умовами людської існування, зарахувати треба такі потреби: налагодження зв'язку з іншими, живими істотами (любов), трансценденції (творча здібність — потреба творення), закорінення, почуття тотожності та посідання системи віднесення і предмету культу. (...). Потреба якоїсь системи орієнтації та предмету пошани — це інтегральна частина людського існування. Є це навіть потреба великої інтенсивності. Вона становить для людини найпотужніше джерело енергії. У людини немає можливості вибору між власністю і браком систем орієнтації і предмету глибокої пошани (ідеалу). Може лише вибирати між різними ідеалами, між культом сили і нищення, культом розуму і любові. Усі люди — на думку Фромма — це «ідеалісти» [5]. Згідно з суспільною наукою Церкви, людина була створена Богом як єдність душі [15, с.82] і тіла. «Своєю душевністю людина переростає цілу матеріальну дійсність і проникає до самої глибини дійсності. Коли звертається до серця, це значить, коли роздумує про своє призначення, відкриває свою вищість над матеріальним світом з огляду на свою неповторну гідність бути партнером у діалозі з Богом, а під якого оком рішає про свою долю. Людина через внутрішнє життя визнає «у собі існування душі нематеріальної і безсмертної» знає, що вона не лише «частина натури чи анонімна деталь людського суспільства» [15, с.83]. Церква навчає: «Єдність душі і тіла так глибока, що можна вважати душу (формою) тіла; це означає, що завдяки душевній душі тіло створене з матерії є тілом живим і людським; дух і матерія в людині — це дві поєднані натури, але їх єдність творить одну натуру» [15, с.84].

Висновки. Прийнято, що душевність — це фактор, що співтворить особистий розвиток і має вплив на силу дидактично-виховного відношення, а в зв'язку з цим являється вартістю академічного викладача. Крім цього дозволяє йому відкритися на трансценденцію, роблячи його трансгресійним. Існує він передовсім як суб'єкт, як засіб свідомості і волі, якого життя, єдине і неповторне, не порівняльне з жодними іншими, висловлює брак змоги редукувати його до якихось розумових схем або закрити і області таких чи інших систем влади або ідеології. Потягає це за собою передусім вимогу не лише звичайної пошани до кожної людини з боку усіх, а особливо політичних і суспільних установ, а також осіб за них відповідальних, але значно більше, означає, що основним обов'язком кожного, а передусім згаданих установ, по відношенні до інших людей є в першій черзі підтримки інтегрального розвитку особи.

Душевна область піддається формації, внаслідок якої відбудеться душевний поступ, який розуміємо як «перехід від існуючого до досконалішого душевного стану людини, що є формою поступу в досконалості на шляхах душевного життя; охоплює процес розвитку з інтелектуальному, волітивному, емоційному і культурному обсягах у природженій сфері, а у релігійної людини також у сфері понадприродженій» [7]. Душевність викладача — це сфера, завдяки якій він зуміє поставити собі питання про власну таємницю і зрозуміти самого себе, а цим самим одержує здібність до розуміння інших. Це дозволяє йому віднайти смисл власного існування. «Подібно людина не може зрозуміти себе, якщо намагається розшифрувати власну таємницю через призму психічної сфери, тобто тоді, коли зосереджується на своїх суб'єктивних переконаннях або тимчасових емоційних переживаннях. Психіка не є джерелом людяності, ані джерелом правди про людину. Являється одним з її способів пізнання самого себе і зустрічі з самим собою. Це інтелектуальна і емоційна реакція людини на власну таємницю і життєву ситуацію. Людський розум має здібність думати, але не є джерелом знань про натуру і покликання людини. Можна цю таємницю відкривати, але не може її своїми силами придумати чи встановити. Людина, для якої власне думання є найвищий і єдиний авторитет, керується так званою приватною логікою і вводить самого себе в суб'єктивний світ ілюзій» [2]. Цей текст присвячую — від серця і розуму; в дар Людині — Особистості великого масштабу і великої

душевності, феномену людства – моїй Пані Професор Неллі Григоріївні Ничкало. Пані Професор, вміє дискретно, не пригноблюючи, підтримувати Людину в її розвитку, зуміє вміло допомагати мені відкривати в собі це добро, яке в мені є, яке походить від Творця. Це живий приклад можливості впливу Людини з великою душевністю, на іншого викладача.

Я дуже щасливий, що мені дане навчатися від Пані Професор як ставати кращим у своїй людяності, як ставати викладачом і працівником науки.

Література:

1. J. W. Dawid, O duszy nauczycielstwa, Warszawa 1927, c. 36 – 38.
2. M. Dziewiecki, Osoba i wychowanie. Pedagogika personalistyczna w praktyce, Kraków 2003, c. 109.
3. S. Dylak, Konstruktywizm jako obiecująca perspektywa w kształceniu nauczycieli. W: H. Kwiatkowska, . T. Lewowicki, S. Dylak (red.) Współczesność a kształcenie nauczycieli. Warszawa 2000, c.78.
4. K. Duraj – Nowakowa, Procedura modelowania systemowego w dydaktyce, Kraków 1996, c. 12.
5. Z. Zdybicka, Człowiek i religia. Zarys filozofii religii, Lublin 1997, c. 221 – 222.
6. H. Kwiatkowska, Pedeutologia, Warszawa 2008, c. 111.
7. R. Łukaszyk, L. Bieńkowski, F. Gryglewicz (red.) Encyklopedia katolicka, Lublin 1983, c. 317.
8. R. Łukaszyk, L. Bieńkowski, F. Gryglewicz (red.) Encyklopedia katolicka, Lublin 1983, c.334.
9. Поп. M. Nowak, Podstawy pedagogiki otwartej, Lublin 1999, c.296.
10. Jan Paweł II, Tryptyk rzymski. Medytacje, Kraków 2003, c. 11.
11. T. Pilch (red.), Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku, T. I, Warszawa 2003, c. 795.
12. A. Rynio (red.), Pedagogika katolicka. Zagadnienia wybrane, Stalowa Wola 1999, s.51 - 52.
13. A. Smolański, Pedeutologia historyczna, Wrocław 2006, c. 38.
14. L. Turowski, Platon o człowieku, kulturze i wychowaniu. Pedagogiczne i Andragogiczne aspekty platońskiego dziedzictwa myślowego, Warszawa 2003, c. 23.
15. Kompendium nauki społecznej Kościoła, Kielce 2005, c. 82.

Author of the article in his search in range of efficiency of interaction teaching – educational academic, goes forward to ability inherent also outside teaching sphere. The main thesis of this article is a statement that base of every pedagogic system is a conception of person who comes under process of improvement. Realistic academic understand that spiritual development is not spontaneous. People who have developed spiritual can manage consciously their lives and support development of educated subjects.

M. Kuczko
Polska

HIGIENA I ZDROWIE PSYCHICZNE W SPOŁECZNOŚCI SZKOLNEJ

Podstawowe interpretacje pojęciowe. Higiena psychiczna jest nauką z pogranicza psychologii, pedagogiki, socjologii, psychopatologii oraz filozofii praktycznej. Swoją początek czerpie zarówno z wszechstronnych dociekań naukowych, jak i z różnych, a zwłaszcza ciężkich doznań ludzkich w sferze życia osobistego i jego społecznych odniesień. W higienie psychicznej nie jest możliwe jednostronne ujmowanie jednostki i grupy. Nauka ta w sposób wielopłaszczyznowy i wielopoziomowy podchodzi do człowieka i jego natury. Jej celem jest opieka nad ludźmi zdrowymi - chodzi o profilaktykę psychiczną i troskę zarówno o prawidłowy rozwój, jak i wykrywanie oraz właściwe wykorzystywanie stanów psychicznych decydujących o zdrowiu. Określa się ją jako «naukę o zdrowiu psychicznym jednostki i grupy lub naukę o warunkach zdrowia psychicznego jednostki i grupy oraz umiejętność praktyczną stosowania do jednostki i grupy wskazań opartych na poznaniu tych warunków»¹.

Zadaniem higieny psychicznej, jest określenie warunków jakie: powinien mieć człowiek żyjący we współczesnej cywilizacji, by zachował dobre samopoczucie i zdrowie psychiczne, i powinno to być przedmiotem zainteresowania tych, którzy kształtują środowisko życia ludzkiego. Jej zadaniem jest badanie czynników i środków zachowania zdrowia psychicznego. Szczegółowe

¹ K. Dąbrowski (1985) *Zdrowie psychiczne*.

działania polegają na: poznawaniu przyczyn zaburzeń psychicznych, dziedzicznych, społeczno - kulturowych (życie zawodowe, habitat, czas wolny), indywidualnych (alkoholizm); informowaniu społeczeństwa poprzez wykłady, dyskusje grupowe, broszury o różnorodnej problematyce (niepowodzenia szkolne, rozpad rodziny); wykrywaniu i leczeniu wczesnych stadiów zaburzeń charakterologicznych i innych objawów nieprzystosowania w trakcie bezpłatnych badań lekarsko - psychologicznych organizowanych prawie we wszystkich miastach (A. Jaczewski).

Zdrowie psychiczne oznacza zaś zdolność do rozwoju w kierunku wszechstronnego rozumienia, przeżywania, odkrywania i tworzenia coraz wyższej hierarchii rzeczywistości i wartości, aż do konkretnego ideału indywidualnego i społecznego (K. Dąbrowski). W życiu szkoły owe zdrowie wiąże się z doбором odpowiednich kandydatów na wychowawców¹, pedagogów, dyrektorów i psychologów szkolnych, posiadających właściwe przygotowanie w zakresie higieny psychicznej, umożliwiające lepsze poznanie osobowości ucznia i jego problemów. To także zajęcie się jednostkami, nie tylko tymi, które stwarzają problemy wychowawcze², ale także wyjątkowo zdolnymi, bowiem nie zauważone i nie rozpoznane stany depresyjne, lękowe i zahamowania, występujące często u tych uczniów, mogą prowadzić do ciężkich zaburzeń psychicznych.

Promocję zdrowia psychicznego sprowadzić można do zespołu różnorodnych, długofalowych działań podejmowanych przez jednostki, grupy i całe społeczeństwo dla poprawy ochrony i utrzymania zdrowia psychicznego oraz zapobiegania zaburzeniom psychicznym. Działania te obejmują swoim zakresem zarówno nauczycieli jak i uczniów, a szczegółowo dotyczą następujących elementów: kształtowania umiejętności oraz postaw osobistych i społecznych (umiejętności życiowych); tworzenia w szkole środowiska fizycznego i społecznego sprzyjającego zdrowiu psychicznemu; rozwijania systemu wsparcia dla uczniów, ich rodziców oraz pracowników szkoły znajdujących się w sytuacjach zagrażających ich zdrowiu.

W ustawie o systemie oświaty zawarto stwierdzenie, że zapewnia on dostosowanie treści, metod i organizacji nauczania do możliwości psychofizycznych uczniów, a także umożliwia korzystanie z opieki psychologicznej i specjalnych form pracy dydaktycznej. Zapewnia również utrzymanie prozdrowotnych warunków życia i pracy ucznia i nauczyciela w szkole i placówce oświatowej. Upowszechnia wiedzę ekologiczną wśród dzieci i młodzieży oraz kształtuje właściwe postawy wobec problemów ochrony środowiska. Powyższe stwierdzenia mają istotne znaczenie dla utrzymania i rozwoju zdrowia oraz higieny psychicznej uczniów. Higiena psychiczna w szkole stanowi szeroko i wszechstronnie rozumiane zagadnienie, które wyraża się w zapewnieniu uczestnikom procesu edukacyjnego optymalnych warunków rozwoju osobowościowego. Istotną kwestią jest udzielanie szerokiego wsparcia dla szkół, jej pracowników i uczniów, pod względem zabezpieczenia czynników poprawy ich zdrowia psychicznego. Fachowa pomoc i tworzenie środowiska społecznego szkoły wspierającego zdrowie psychiczne, stało się obecnie jednym z ważniejszych elementów szkolnej promocji zdrowia. Skuteczność higieny psychicznej zależy od środków, jakimi dysponują poszczególne środowiska. Bez dobrej klasy specjalistów (lekarzy, psychologów, reedukatorów, pracowników opieki społecznej), ich działalność nie osiągnie wymiaru optymalności.

Zmęczenie i przemęczenie w procesie dydaktycznym. Właściwe warunki pracy umysłowej są jednym z ważniejszych elementów wchodzących w skład higieny szkolnej. Na prawidłowość procesu nauczania składają się nie tylko warunki zewnętrzne, takie jak wymiary pomieszczeń, oświetlenie, wyposażenie w odpowiednio dobrane meble do pracy dziecka itd., ale także warunki dotyczące samej organizacji nauki, bowiem nieprawidłowo zorganizowany system nauczania prowadzi często u dzieci do tak zwanego zjawiska zmęczenia lub przemęczenia. Przez zjawisko zmęczenia według B. Wilgockiej-Okon rozumie się obniżenie zdolności organizmu do pracy. Jest ono procesem skomplikowanym, na który składa się wiele różnorodnych czynników. Występuje ono na co dzień w warunkach szkolnych, przy czym biorąc pod uwagę stopień nasilenia, po krótkim

¹ Cz. Wiśniewski (2007) Orientacja teleologiczna atrybutem postawy wychowawczej nauczyciela [w:] J. Piekarski, J. Mielczarek, A. Głowała (red.), *Pedagogika, t. 6 – Kształcenie pedagogów – strategie, koncepcje, idee. Nauczyciel zawód czy powołanie*.

² K. Kopczyński (2005) O znaczeniu edukacji ekologicznej w kształceniu pedagogów specjalnych [w:] J. Pańczyk (red.) *Forum pedagogów specjalnych XXI wieku, t.VI*.

odpoczynku znika, a organizm może odzyskać z powrotem siły do dalszej pracy. Takie objawy zmęczenia obserwuje się na ogół pod koniec jednostki lekcyjnej lub całości zajęć szkolnych u uczniów klas młodszych i uczniów po przebytej chorobie.

Wyróżniamy dwa typowe etapy dla tego zjawiska. Pierwszy z nich to etap osłabienia procesów hamowania, co daje w efekcie wzmożenie pobudliwości. Objawia się on niepokojem ruchowym uczniów, brakiem skupienia się na lekcjach, mniejszą koncentracją uwagi, drugi etap charakteryzuje się przewagą procesów hamowania nad pobudzaniem, w wyniku czego występuje spowolnienie, wydłużenie czasu reakcji na bodziec i niechęć do dalszej pracy. Zjawisko zmęczenia może prowadzić w dalszej fazie do zaburzeń w działaniu mięśni, szybkości reakcji, precyzji w koordynacji ruchów, obniżenia ostrości wzroku i słuchu, wrażliwości na dotyk, zaburzeń w zapamiętywaniu oraz skupieniu uwagi, co powoduje kolejny etap zwany przemęczeniem. Przemęczenie określane również jako przeciążenie lub zmęczenie przewlekłe, jest to taki stan wyczerpania umysłowego, w którym zwykły wypoczynek (spacer, zabawa, sen) nie jest w stanie doprowadzić organizmu do stanu normy. Stan taki charakteryzuje się zmniejszoną wydajnością pracy, zmianami pobudliwości, bólami głowy, bezsennością, utratą łaknienia itd. Przejawy te występują zwłaszcza u dzieci o obniżonej odporności, z chorobami reumatycznymi, w stanach niedożywienia, w okresie dojrzewania.

Do najważniejszych czynników wpływających na proces przemęczenia w szkole zalicza się: metody nauczania i uczenia się, cele i treści kształcenia, organizację procesu nauczania, ilość czasu poświęconego na naukę, plany nauczania, programy i podręczniki szkolne. Chcąc nie dopuścić do rozwoju zjawiska zmęczenia i przemęczenia szkoła organizująca aktywność uczniów powinna kierować się podstawowymi zasadami zachowania ich higieny umysłowej. Wymaga się zatem odpowiedniego rozkładu zajęć szkolnych i stworzenie uczniom warunków wydajnej pracy. Wykonywanie zadań między godziną 8 a 12 oraz 16 i 18, jest najkorzystniejsze, bowiem wtedy osiągają oni maksymalną zdolność do pracy, odpowiadającą rytmowi życia - rytmowi nauki i wypoczynku. Do tego rytmu powinna być dostosowana praca szkół i tygodniowe plany zajęć. Zasady układu zajęć dziennych i tygodniowych postulują otwartość na zmienność rodzajów pracy uczniów, pobudzanie zainteresowań, «przeplatania» zajęć łatwiejszych z trudniejszymi oraz odpowiedniego rozłożenia czasu między pracą a odpoczynkiem. Ilość lekcji w danym dniu nie powinna przekraczać obowiązujących norm. Zajęcia powinny zaczynać się o stałej porze, w poniedziałki i piątki zaplanowane powinny być mniejsze ilości godzin, natomiast w każdym dniu obok godzin lekcyjnych wymagających dużego przygotowania do lekcji, powinny się znaleźć zajęcia inne, nie wywołujące takich obciążeń.

Stres w środowisku szkolnym. Rozważania na temat stresu w obrębie systemu edukacyjnego rozpoczniemy od tych jego oddziaływań na funkcjonowanie organizmu, które odbierane jest jako korzystne i mobilizujące. Udowodniono, że umiarkowany bodziec stresujący, może pobudzić ucznia do aktywnego myślenia i zapamiętywania. W życiu ucznia częściej jednak spotykamy się ze stresem negatywnym, który utrudnia procesy myślenia i naukę. Według R. Lazarusa i S. Folkmana stresem jest określona relacja między osobą a otoczeniem, która oceniana jest przez osobę w niej uczestniczącą jako obciążająca lub przekraczająca jej zasoby, lub zagrażająca jej dobrostanowi. Jeżeli w wyniku oceny pierwotnej relacja zostanie uznana za stresową, zapoczątkowuje to ocenę wtórną. Ocena ta dotyczy możliwości podjęcia działania usuwającego przyczyny stresu lub przynajmniej łagodzącego jego skutki, a w wyniku wyzwania - prowadzącego do osiągnięcia dostępnych korzyści¹. Stres jest to stan gotowości odparcia czegoś, co odbieramy jako zagrożenie i co wprowadza nas w ostry i/lub przewlekły stan napięcia zarówno psychicznego, jak i zmian somatycznych. Do najczęstszych źródeł stresów szkolnych zalicza się złe oceny i sprawdziany. Są one źródłem niepokoju zarówno dla uczniów dobrych, jak i złych. Dla uczniów dobrych zła ocena wiąże się z kompromitacją przed klasą i nauczycielem oraz nie zaspokojeniem własnych aspiracji. Uczniowie słabi dostając niską ocenę, pogrążają się w przekonaniu o braku możliwości nauczania się określonych treści. W przypadku sprawdzianu stresujące jest już samo oczekiwanie na ocenę

¹ J. Różańska-Kowal (Kwartalnik pedagogiczny 2004, nr 3) *Szkoła jako główne źródło stresu młodzieży w wieku dorastania*.

kończącą i ewentualność niepowodzenia. Silną sytuację stresogenną przeżywa uczeń na koniec roku i przy wystawieniu ocen semestralnych. Szczególnie przy poprawianiu ocen z kilku przedmiotów występuje stan psychicznego i intelektualnego przeciążenia, co powoduje również zmęczenie fizyczne. Przeładowanie, niejednokrotnie ponad miarę, programy nauczania oraz konieczność przyswojenia w określonym czasie dużych partii materiału, przy braku akceptacji i możliwości realizacyjnych ze strony ucznia, prowadzi do niepożądanych stanów psychicznych.

Stresujące są również niewłaściwe zachowania nauczyciela w stosunku do uczniów: poniżające epitety, wyśmiewanie, odpowiedzi ucznia na forum klasy, niesprawiedliwe ocenianie, brak obiektywizmu, częsta zmiana poglądów przez nauczycieli, faworyzowanie jednych uczniów od innych, zbyt wygórowane wymagania, niesprawiedliwe ocenianie i straszenie klasówkami. Zachowania takie wywołują niechęć ucznia do nauczyciela, a potem odzwierciedlają się w niechęci do nauki wykładanego przez niego przedmiotu. Stres w szkole może być wywołany także: strachem przed ośmieszeniem się przed grupą, pierwszymi dniami adaptacji, podziałem uczniów na biednych i bogatych, nadmiarem sprawdzianów i klasówek, brakiem wiedzy i lękiem przed jej ujawnieniem, niepowodzeniami w nauce, rygiem szkoły, źle ułożonym programem zajęć. Istotne jest zatem stworzenie uczniom warunków dobrej atmosfery dydaktyczno-wychowawczej. Znacząco ważne jest w tym: nadawanie wysokiej rangi czynnościom związanym z uczeniem się (1) oraz zapewnienie poczucia bezpieczeństwa przez niedopuszczanie do powstania sytuacji lękowej wraz z pobudzaniem motywacji optymalnej (2).

Zasady kształtowania i wzmacniania odporności na sytuacje trudne. WYROBIEŃIE odporności na sytuacje trudne wyraża się w zdolnościach znoszenia zwiększonego obciążenia psychicznego i powstałych napięć emocjonalnych. Czynnikiem zapobiegania nerwowości, jest stworzenie atmosfery równowagi i spokoju w domu rodzinnym. Ważne jest unikanie bodźców przekraczających granice wydolności układu nerwowego dziecka lub zbyt przybliżających się do nich, należy pamiętać o harmonijności oddziaływań i konsekwencji. Przyjazna i pogodna atmosfera panująca w rodzinie przeciwdziała i osłabia konflikty pozarodzinne dziecka. Należy już w początkowej fazie usunąć źródło napięć przez różne sposoby zaspokajania potrzeb, a dopiero potem, po odzyskaniu przez dziecko równowagi emocjonalnej, można przystąpić do dalszych oddziaływań wychowawczych. Niezmiennie ważne jest zapewnienie dziecku atmosfery bezpieczeństwa. Spełnianie tego postulatu nie jest łatwe, wymaga dużego wysiłku ze strony wszystkich osób wspomagających rozwój dziecka. Jeżeli postulat ten nie zostanie spełniony, żadne oddziaływania profilaktyczne nie będą skuteczne.

Bezpieczeństwo to główna potrzeba, którą można zaspokoić tylko w kontaktach z innymi ludźmi. Zaspokojenie tej potrzeby warunkuje dalszy rozwój i późniejsze egzystowanie w życiu dorosłym. Atmosfera bezpieczeństwa i spokoju nie może prowadzić do nadopiekuńczości. Dziecko powinno stopniowo zyskiwać odporność na działanie coraz większej liczby bodźców, zrozumieć to, że nie wszystkie potrzeby mogą być zaspokojone natychmiast i uczyć się rozwiązywać samodzielnie sytuacje trudne. Musi być przygotowywane do realnego uczestnictwa w życiu społecznym.

Do akceptowanych przez dzieci sytuacji szkolnych zalicza się:

- Stworzenie warunków do realizacji zainteresowań;
- Możliwości kontaktowania się z przyjaciółmi;
- Uczestnictwo w dyskusji z prawem wypowiedzenia własnych poglądów;
- Uzyskiwanie zwrotnej informacji o czynionych postępach;
- Warunki możliwości skupienia się na czynnościach poznawczych;
- Obniżenie wymagań w zakresie dowolności ubioru;
- Rzadko organizowane apele;
- Dobre kontakty koleżeńskie i uczniowskie;
- Lekcje bez odpytywania.

W radzeniu sobie z problemami znaczenie mają predyspozycje psychiczne (typ układu nerwowego), sposób postrzegania siebie, swoich możliwości, dotychczasowe doświadczenia oraz temperament. Im silniejszą jesteśmy osobowością tym stoimy przed większymi szansami

powodzenia w sytuacjach trudnych. Higiena psychiczna jest warunkiem i przesłanką zdrowia psychicznego. A to (zdrowie psychiczne), podkreślmy w zakończeniu, oznaczać może: brak zaburzeń psychicznych; struktury i funkcje zintegrowane; hierarchiczne działanie zespołów funkcji pod kontrolą funkcji rzeczywistości; zdolność do działań produktywnych i efektywnych; stan równowagi psychicznej (homeostaza); zdolność do harmonijnego współżycia z otoczeniem i do przekształcanie tego otoczenia; wyraz sprawności zespołowej podstawowych funkcji psychicznych; zdolność przystosowania do zmieniających się warunków życia; pełny dobrostan fizyczny, umysłowy i społeczny (a nie tylko nieobecność choroby czy kalectwa).

Literatura:

1. K. Dąbrowski (1985) Zdrowie psychiczne.
2. K. Kopczyński (2005) O znaczeniu edukacji ekologicznej w kształceniu pedagogów specjalnych [w:] J. Pańczyk (red.) Forum pedagogów specjalnych XXI wieku, t.VI.
3. J. Różańska-Kowal (Kwartalnik pedagogiczny 2004, nr 3) Szkoła jako główne źródło stresu młodzieży w wieku dorastania.
4. Cz. Wiśniewski (2007) Orientacja teleologiczna atrybutem postawy wychowawczej nauczyciela [w:] J. Piekarski, J. Mielczarek, A. Głowala (red.), Pedagogika, t. 6 – Kształcenie pedagogów – strategie, koncepcje, idee. Nauczyciel zawód czy powołanie.

УДК 371/134(09) 477

**О.А. Лавріненко
м. Київ, Україна**

ВПЛИВ ОСТРОЗЬКОЇ АКАДЕМІЇ, КИЇВСЬКОЇ ТА ЛУЦЬКОЇ БРАТСЬКИХ ШКІЛ XVI – XVII СТ. НА РОЗВИТОК ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВІТЧИЗНЯНИХ НАСТАВНИКІВ-УЧИТЕЛІВ

Наприкінці XVI – на початку XVII ст. в Україні, що входила до складу Речі Посполитої, перед національною елітою стало гостре завдання організації системи освіти, яка б відповідала нагальним потребам соціально-культурного й економічного розвитку всього суспільства. «Духовна аристократія нації», як визначав еліту український історик і соціолог В. Липинський, покликана була розв'язати економічні та релігійно-догматичні протиріччя для створення умов ефективної організації освіти [18, с.52].

На розвиток вітчизняної освітньої галузі і підготовку вчительських кадрів зокрема, відчутний вплив здійснював західноєвропейський гуманізм, який поширювався в Україні, долаючи перепони середньовічної схоластики. Сучасний дослідник історії Європейського Відродження середини XIV – початку XVII ст. Борис Год вказує на той факт, що ця епоха не минула Україну, як складову Європи, хоча розвинена національна культура тут не могла сформуватися внаслідок винятково важких умов українського історичного розвитку. Традиційний європейський вектор багато в чому визначав основні віхи розвитку української культури. Ідеї не знають кордонів, а нове, прогресивне завжди знаходило благодатний ґрунт далеко за межами свого зародження [3, с.52].

В організації шкільної освіти на Україні у другій половині XVI – першій половині XVII ст. на перший план висувалось збереження і розвиток культурних традицій слов'янських народів. Разом з тим, провідні культурно-освітні діячі орієнтувались на засвоєння досягнень польських та західноєвропейських шкіл, хоча цей процес, як відмічає історик Є. Дзюба, ускладнювався ідейною боротьбою проти католицької експансії. Взаємодія традицій і впливів призвела до створення нового типу школи – «слов'яно-греко-латинської» [4, с.3]. А звідси – постає гостра потреба високопрофесійних педагогічних кадрів, які могли б задовольнити потреби освіти в цілому.

Більшість сучасних істориків вітчизняної освіти і педагогічної думки (Л. Артемова, П. Дроб'язко, П. Мазур, С. Сірополко, В. Шинкарук С. Фарина та ін.) вказують на значну

роль релігійно-національних громадських організацій – братств, які ставили за мету засновувати нижчі й вищі школи, видавати книжки, згуртовувати освічених людей для культурно-просвітницької роботи з покатоличенням народу [2, с.89]. Саме у братських школах, які наприкінці XVI-XVII ст. були центрами підготовки педагогічних працівників зароджуються чинники, прогресивні методики і форми розвитку педагогічної майстерності майбутніх наставників-учителів. Для істориків розвитку системи професійної майстерності педагогів-вихователів цікавими є творчі пошуки і надбання виховання вчителя-майстра в Острозькій школі-академії, Луцькій та Київській братських школах підвищеного типу, які, як і Львівська братська школа, здійснили значний поступ у становленні вітчизняної системи педагогічної освіти і розвитку елементів педагогічної майстерності зокрема.

У 1576 р. палкий патріот і поборник християнства князь К. Острозький заснував на Волині, в місті Острозі, культурно-освітній центр, який проіснував до 1636 р. До нього входили колегія, літературно-науковий гурток, бібліотека і друкарня, яку протягом 1677 – 1682 рр. очолював відомий першодрукар Іван Федоров [16, с.477].

Це, по суті, була перша вища школа європейського зразка в українських землях, що згодом дістала назву академії. З точки зору інтересів пригнобленої національної культури українського народу Острозька школа, її освітня, видавнича і культурна діяльність, об'єктивно відіграла велику історичну роль. У ній викладали мови – грецьку, латинську, польську, слов'яно-руську, а також риторику й інші «вільні науки» [8, с.118]. Проте, сама школа славилася своїми викладачами, які не лише виступали, як неперевершені майстри педагогічної справи, а й були знаними культурними діячами. Серед них варто виділити Іоанна Княгницького, Герасима Смотрицького, Мелетія Смотрицького, Дем'яна Наливайка та ін. Останній – відомий своїми патріотичними подвигами разом з братом Северином Наливайком (випускник Острозької школи) у збройному повстанні проти польсько-шляхетського панування.

Від початку створення Острозької школи на посаду ректора був призначений вчений та педагог, непересічна особистість якого нерозривно пов'язана з історією цього навчального закладу, Герасим Смотрицький. Як керівник, Смотрицький великого значення приділяв добору педагогічних кадрів до школи, які б володіли комплексом професійних і загальнолюдських рис, щоб впливати на навчально-виховний процес та духовний розвиток своїх учнів. Про те, що викладання в Острозькій школі було на дуже високому рівні і саме в Острозі зосереджувались великі наукові сили, свідчить видатний діяч української культури, просвітитель і письменник, випускник даного навчального закладу, архімандрит Києво-Печерської Лаври Захарія Копистенський у виданому монументальному трактаті «Палінодія» (1621 р.): «Промовці Демосфенові рівні... і доктори славні, в грецькій, слов'янській і латинській мовах освічені... і математики, і астрологи» [17, с.52].

Програма Острозького колегіуму (навіть прихильники і проповідники католицизму називали Острозьку школу колегіумом) поєднувала елементарну(початкову), середню та елементи вищої освіти. Саме звідси по Україні та Білорусі поширився так званий «острозький наспів» – явище нового часу, що характеризується, зокрема, переходом музичної писемності України в XVI ст. з безлінійної, візантійського типу нотації до латинської, західноєвропейської моделі лінійного письма [12, с.102]. Готуючи своїх випускників до публічної, церковної та громадської діяльності, викладачі колегіуму великого значення надавали вивченню музики і хорового співу, як засобу гуманізації особистості, розвитку кращих професійних рис майбутнього громадянина.

Острозький культурно-освітній центр був одним із відомих осередків розвитку ренесансно-гуманістичного світогляду в Україні. У межах цього світогляду відбувалася поступова переорієнтація від теоцентризму до антропоцентризму, становлення ідей єдності земного і небесного світів, духовного та тілесного начал. У центрі гуманістичного світогляду стояла ідея людини, її самоцінності. Піднесення ролі індивідуальних рис людини значно позначилось на творчості учасників Острозького науково-літературного гуртка, що виявилось у ставленні до окремих осіб та їх вчинків. Діяльність Острозького культурного

центру збагатила культуру не лише українського народу, але й культуру східнослов'янських народів [16, с.449].

Братства розвивали свою шкільну діяльність не лише у містах, а й у сільській місцевості. Уже в XVI ст. в українських селах стали виникати народні школи, в яких навчали елементарній грамоті і народному співу. Мандрівники-іноземці з подивом відмічали високий процент освіченого люду у південно-західній Русі, як серед жінок, так і серед чоловічого населення. Саме в практиці українських шкіл південно-західних братств було багато цінного, що перевершувало школу Західної Європи – величезне охоплення дітей навчанням, чітка організація шкільного життя, розпорядок навчального дня, класно-урочна система, доцільна постановка обліку відвідування та успішності учнів, високий рівень знань.

Значною подією у розвитку освіти на Україні кінця XVI ст. з ініціативи групи вчених монахів, на чолі якої стояв архімандрит Єлисей Плетенецький, стало відкриття в Києві при Богоявленській церкві братської школи. Майже всі дослідники історії педагогіки стверджують про те, що Київська братська школа відкрита 1615 р., проте вцілілі в монастирських паперах виписки із «Міських книг Київського воєводства» свідчать, що школа в Києві відкрита 1594 р. і вже із самого початку свого існування Київська Богоявленська школа різко відрізнялася від інших братських шкіл [6, с.61].

Статут школи був затверджений у 1620 р. і містив майже ідентичні положення за зразком статуту Львівської школи. Першим ректором Київської братської школи був Іов Борецький – високоосвічена людина, яка прекрасно володіла слов'янською, грецькою, латинською та польською мовами. Керівник школи, відповідно до статуту, висував досить високі вимоги до вчителів та учнів школи, прагнучи дотримання порядку та благочестя. Учня не дозволялось без відома вчителя нічого забороненого вчиняти ні в школі, ні за її межами. Статутом заборонялось укладати між собою різного роду угоди, закладати речі, купляти, продавати, здійснювати торгові операції. Відвідування бенкетів, непристойних зібрань, зносини із людьми неблагонадійними категорично заборонялися. Шкільний статут передбачав виховання таких якостей, як ввічливість і повагу до старших. Зустрічаючи осіб «зацных» (поважних) як духовного, так і світського станів, учень повинен був зняти головний убір і шанобливо вклонитися. В будь-якому товаристві учень мав утримуватися від «сбытных поступок, спростных слов и жартов неучтивых выстеригатися», тобто утримуватися від непристойних вчинків і нескромних жартів. В місцях загального користування та громадських установах вихованцю потрібно було завжди дотримуватися благоговійної тиші [6, с.62].

Києво-братська школа із часу свого заснування намагалася виховувати підлітків в душі палкої любові до батьківщини, до свого народу, до рідного слова, рідної культури. Цій меті була підпорядкована позашкільна організація «Дитяче братство», яка виникла в Києві на початку XVII ст. і складалася переважно із учнів братської школи. Члени цієї юнацької організації зобов'язувалися в усьому наслідувати старших братчиків. Як майбутні громадяни – патріоти своєї батьківщини, з юних літ вони повинні привчатися до єдинодушної братської діяльності, спрямованої на захист національної культури. Здійснюючи принцип народності, братська школа виховувала у молоді любов до рідної культури, до православної віри. Про це яскраво свідчить чолобитна, датована 17 січня 1626 р. царю Михайлу Федоровичу: «Ми не піддаємося остаточно розпачу... Ми бажаємо позбавитися тяжкої неволі. З цією метою ми об'єдналися в церковне братство, прагнучи...непохитно триматися рідної віри і своєї народності. З цією ж метою ми влаштували в себе школу для навчання дітей слов'яно-російській та елліно-грецькій мові та іншим предметам, використавши на це величезні кошти. Ми бажаємо, щоб наші російські, православні діти не пили із чужинського джерела, і заразившись від нього смертоносною отрутою західного розколу, схилялись на сторону «похмуро-римських римлян» [15, с.66-67].

Сутність філософсько-педагогічної концепції братчиків репрезентує «Алфавіт духовний», написаний фундатором Київської братської школи Ісайєю Копинським і присвячений проблемам людини, її морального, духовного та розумового виховання. Антропоцентричні ідеї, які містяться в цьому творі, на думку сучасного вченого С. Фарини,

майже дослівно перекликаються із відповідними місцями з «Повчання дітям» древньокиївського князя Володимира Мономаха. Зокрема Копинський пропагує власну теорію самовдосконалення, або «умного делания», яка передбачає постійну розумову й фізичну працю, що стає потребою і радістю [18, с.57]. Ця теорія, яка майже на півстоліття випередила пансофічну програму видатного протестантського педагога Я. Коменського, була відома в усьому слов'янському світі, набула широкої популярності у вчителів, як посібник із самовдосконалення.

Учителі братських шкіл, як правило, служили не тільки школі, але й церкві, організовуючи хори з учнів та беручи безпосередню участь у службах Божих. Не рідко вчителів братської школи називали дяками. Дяк-учитель, формуючи в своїх учнів професійні риси постановки голосу, дикції, дихання, манери триматися перед аудиторією, вміння виголошувати чи то проповідь, чи навчальний матеріал, викликати у слухачів позитивні відчуття, великого значення надавав співові, причому від кожного учня вимагалось професійне володіння співом з виробленням специфічної, відповідно до вродженого голосу та тембрального забарвлення, манери виконання. У Київській братській школі ще до того, як вона стала колегіумом, процвітав партесний (багатоголосний) спів на 4, 6, 8 голосів. Вихованці цього навчального закладу організовували цілі співочі артілі, які співали церковні піснеспіви та вірші. Історики відмічають цілу низку спроб переманити уніатами найкращих співаків Київської братської школи, навіть іноді справа доходила до бійок за випускника – прекрасного дисканта, тенора чи баса профунто [11, с.65]. Цікавим матеріалом є, на думку вченого-дослідника історії української вокальної школи В. Антонюк, свідчення іноземних мандрівників, які одностайно сходилися в думці про розспіваність українського народу і високу музично-співацьку культуру й грамотність; про дивовижне, органне звучання хорового, а надто дитячого співу. «Українці – це поетичний, багатий уявою нарід... Вони мають хист до мистецтва, а до співу створений у них дзвінкий голос, чутке ухо й пам'ять», - писав німецький мандрівник Гакстгаузен [1, с.23]. Щодо надзвичайного професійного церковного співу учнів братських шкіл писав дослідник П. Алепський, який видав систематизовані спогади антиохійського патріарха Макарія про його подорожі по Україні та Росії: «...ніщо так не вражало нас, як краса маленьких хлопчиків та їхні співи, що виконувалися у гармонії із старшими співаками. Від звучання дитячих голосів колихалися гори й долини» [1, с.23].

Усвідомлюючи той факт, що випускники братської школи будуть займатися в подальшому церковною та просвітительською діяльністю, керівництво до навчальної програми включало крім мов такі дисципліни, як діалектика, риторика та гомілетика (наука духовного красномовства). У дослідженнях видатного педагога, бібліографа, історика освіти України Степана Сірополка дається аналіз вищезазначеним предметам, а саме: «Діалектика подавала учням основи логіки та мала вчити їх гнучко мислити. Діалектика нерідко оберталася в софістику, що вчила, як висловлювався Іван Вишенський в одному з своїх писань, робити з білого чорне, і навпаки. Риторика була наукою, яка навчала красно промовляти. Наші вчителі риторики йшли за латино-польським взірцем і вчили усіх риторичних засобів вислову без особливого поглиблення в суть самої справи. Прикладанням риторичних правил до духовних проповідей займалася гомілетика [14, с.89].

Внутрішній устрій братських шкіл, розпорядок їх роботи, загальні методи навчання можна простежити на прикладі шкільного Статуту Луцької братської школи, що була відкрита в 1620-1621 рр. Статут Луцького братства називався «Права школи греко-латинославянської Луцкой». Він зберігся до нашого часу в двох редакціях – ранній і пізнішій.

Для з'ясування рівня постановки особистісних і професійних якостей, які висувалися до вчителя цінними є положення другого статуту Львівської школи 1624 р. Цей документ є майже повністю подібним до статуту Львівської братської школи, але звертають на себе увагу положення про задавання уроків додому, готування учнями цих уроків та перевірки знань учнів: „Уранці кожний з учнів, прийшовши до школи, показує вчителеві виготовлену вдома письмову роботу і викладає виконаний удома урок; далі йдуть класні заняття. Після обід старші учні списують за таблицею свої уроки, а молодшим запис уроків робить учитель.

Виконавши вдома уроки, учні повинні прочитати завдання батькам і дати пояснення, як ніби вони здавали урок учителеві в школі. В суботу повторюється все пройдене за тиждень (вплив єзуїтської педагогіки) [10, с.34].

Учні брали на себе певні зобов'язання перед школою. Вони приступали до навчання не зразу, а протягом трьох днів ознайомлювалися з внутрішнім розпорядком школи; тільки після цього вони могли заявити про свою згоду вступити до школи чи залишити її. Якщо учень погоджувався вчитись, його вписували в так званий великий шкільний список; з цього часу він вважався зарахованим до школи. У Луцькій братській школі був установлений суворий розклад годин для викладання тих чи інших предметів. Пропуски і запізнення не допускались. Профіль навчання міг вибирати сам учень за порадою ректора школи. Після підписання договору його текст і статут школи зачитували батькові в присутності двох чи трьох приведених ним свідків, «щоб знав, чому і як учитимуть його сина, і не заперечував порядкові шкільного навчання». За процесом навчання у школі встановлювався контроль, який здійснювали два обрані братством його представники, причому, учень брав на себе зобов'язання поважати і у всьому слухатись учителів, успішно вчитись і виконувати всі завдання школи; він не повинен відмовлятися також від фізичної праці – рубати дрова, мити підлогу, прибирати приміщення школи і свого житла тощо [8, с.206].

Генезис братських шкіл на території України, як справедливо відмічає видатний сучасний історик педагогіки А. Сбруєва, був детермінований реаліями національно-релігійного життя тогочасного суспільства [13, с.134].

Системний аналіз статутів братських шкіл, педагогічної спадщини вчителів та церковно-освітніх діячів розглядуваного періоду дозволяє систематизувати наступні провідні вимоги до вихователя та його фахової і професійної майстерності:

- Як особистість, вчитель повинен був являти собою істинний взірець «християнського доброчестія». Вимогами до моральних якостей дидакала починаються і закінчуються шкільні статuti. Настільки очевидним для братчиків, батьків був особистий вплив наставника на дитину, що порушення статутних вимог, своєрідного «Кодексу вчительської честі», вело за собою не лише позбавлення педагогічної посади, а й вигнання з міста чи села, де розташована школа [13, с.134].

- Учителю надавалася велика влада над учнями. Дидакал повністю регламентував кожен їх крок у школі, мав право карати за непослух та погане навчання. Але, на перший погляд, авторитарний стиль педагогічного керівництва у взаємодії із дітьми дещо нівелювався, згладжувався завдяки існуванню канонів євангельської любові до ближнього та рівності всіх земних творінь перед Господом. Від учителя вимагалися такі педагогічні вміння, як саморегуляція власного психологічного стану, навіть дотримання тактовної поведінки у процесі спілкування із вихованцем, батьками, колегами.

- Педагог ніс відповідальність за якість знань, моральні чесноти своїх учнів, а звідси – до професійного рівня вчителя висувалися надзвичайно високі вимоги: досконале володіння своїм предметом; енциклопедизм знань з філософії, літератури, мистецтва; вміння здійснювати переклад іноземної церковної та світської літератури.

- Дидакал у професійній діяльності мав проявляти свої творчі здібності через створення підручників, букварів, граматик, словників та ін. посібників з філософії, риторики, поезики тощо.

- Статuti братських шкіл ставили вимоги, як підкреслює А. Сбруєва, до логіки здійснення навчального процесу, відповідності дидактичним принципам послідовності й систематичності отримання знань, активності учнів у навчальному процесі, міцності та свідомості знань [13, с.135].

- На перший план у діяльності дидакала висувалися його комунікативні уміння – володіння елементарними навичками навіювання, переконування, внутрішньою та зовнішньою педагогічними техніками в процесі колективної та індивідуальної бесіди.

- Вчитель-вихователь зобов'язаний був досконало володіти мовою, як невід'ємним чинником професійної майстерності, а також різного роду позамовними комунікативними засобами для ефективного впливу на почуття учнів.

– Педагог, який навчає дітей мав прекрасно розумітися на музиці, досконало знати нотну грамоту, володіти азами гармонізації творів духовного і світського пісенного мистецтва, навичками регента церковного хору. Дидаскал повинен мати, як правило, професійно поставлений голос, вміти бездоганно виконувати релігійні та обрядові пісні і ці знання та вміння передавати своїм учням.

– Однією із головних вимог до вихователя було знання фізіології та особливостей вікової психології дитини, а також елементарних азів медицини та лікарської практики для лікування хворих дітей у братському шпиталі та притулку.

Разом з тим, із неофіційних документів, таких як «Шкільна благопристойність», який був узагальненням педагогічної творчості багатьох дидаскалів XVI – XVII ст. і складений у вигляді бесіди між учителем та учнем видно, яким чином вихователь формулює правила поведінки в школі, своє ставлення до дітей, розмірковує про свої педагогічні обов'язки, про взаємовідносини між батьками і дітьми. «Шкільна благопристойність» має більш неформальний характер, ніж шкільні статuti. Зокрема, питання стриманості вчителів щодо мирських утіх отримали такі відверті коментарі: «вчителеві слід не в стравах і напоях перебувати, а виконавцем заповідей Божих бувати» [13, с.136].

Сучасний дослідник історії становлення та розвитку педагогічних інституцій Павло Мазур відмічає той факт, що із виникненням братських шкіл на українських землях отримує поширення такий вид здобуття освіти як тимчасові школи грамоти. Вчителями цих шкіл були мандрівні дяки, переважно випускники братських шкіл. Вчений зазначає, що створення подібної школи в тому чи іншому селі відбувалося демократичним шляхом. Відбір на посаду вчителя проводився досить-таки кумедним способом. Мандрівний учитель забирався на дзвіницю, а батьки учнів, що збиралися довкола, задавали йому питання, виявляючи його моральне обличчя, любов до дітей, знання псалмів, колядок, тощо. Якщо відповіді задовольняли громаду, вчитель злавив на землю, і селяни укладали з ним письмовий договір, у якому фіксували обов'язки як його, так і учнів та їх батьків, і розпочиналося навчання [7, с.105].

Мандрівні вчителі від руки тиражували друковані букви. Для письма використовували чорні дощечки, на яких писали крейдою. А якщо батьки були спроможні купити папір, то їх діти писали гусячими перами [7, с.106].

Звертає увагу на себе той факт, що вчителі володіли великим запасом народних математичних знань, викладених у загадках, задачах-віршах, за допомогою яких діти на заняттях і під час ігор оволодівали навичками рахунку. А це, в свою чергу, вимагало від педагога майстерного володіння всім комплексом навичок, необхідних для організації системи взаємодії у процесі гри, знання усної народної творчості, професійного декламування віршів, приказок і прислів'їв. Причому, багато вчителів, які закінчили братські школи, вміли прекрасно малювати, професійно грати на декількох музичних інструментах, співати. За додаткову плату вони навчали мистецтву і своїх учнів, а також демонстрували жителям села чи міста власну майстерність церковного співу, організовували вертепи, інтермедії, театральні вистави. Сформовані високі моральні риси під час навчання у братських школах вчителі прагнули прищепити і своїм вихованцям. Вчителями-дяками впродовж тривалого історичного періоду вироблені специфічні правила-настанови для школярів серед яких варто виділити такі:

1. Входиш в школу, поклонись на всі боки, все зайве сховай, щоб кожен тебе похвалив, а вчитель полюбив.
2. З молоду не лінуйсь і до науки пристань, чому навчишся в юності, те знадобиться в старості.
3. Не вбігай без причини під час шкільної години.
4. Слухай учителя свого, знайдеш багато розумного в нього.
5. Говори те, що завчив, а не порожні байки.
6. Добра кожному бажай і чим можеш – допомагай.
7. Завжди сторонись того, що викликає лихі пригоди, з чого виникає сварка.
8. Як прийдеш у дім рідний, зроби поклон усім повний, все поклади на місце, що вивчив – розкажи [7, с.106].

Багато сучасних дослідників історії педагогіки і підготовки вчительських кадрів зокрема, відмічають той факт, що на українських землях у XVI-XVII ст. існував справжній культ учителя і шкільної освіти. Фольклорні джерела українського народу наголошують і повчають: «Шануй учителя, як родителя», «За школярську науку цілують діти тата й маму в руку», «Не бійся рано вставати, а молодим учитись», «У школу іди і товариша веди», «Не кажи – не знаю, а кажи – навчуся», «Учення в щасті украшає, а в нещасті утішає», «Не звання дає знання, а навпаки» і т. ін. [7, с.108].

Таким чином, починаючи з другої половини XVI ст. загальний рівень української культури і освіти взагалі був значно вищий, ніж у попередніх сторіччях. За твердженнями Степана Сірополка, який дослідив свідчення російських істориків розглядуваного періоду «...київські учені, хоч і були перейняті наскрізь схоластикою, стояли своєю освітою незмірно вище московських книжників» [14, с.94]. Братські школи мали в цілому демократичний характер, тут вчилися фактично представники всіх станів: міщан, козаків, дрібної шляхти, нижчого духовництва. Запозичуючи елементи західноєвропейської системи освіти, такі як диспути, декламації, виставлення приурочених до церковних свят драматичних сцен на біблійні сюжети тощо, братчики намагалися надавати усім цим елементам українського культурного забарвлення, готуючи національно свідому молодь [5, с.331].

В Україні наприкінці XVI – середині XVII ст. діяло близько 30 братських шкіл: у Львові, Кам'янці-Подільському, Дрогобичі, Луцьку, Києві, Рогатині та ін. містах. Як стверджує історик Л. Медвідь, ці школи ставали своєрідними осередками боротьби українського народу проти єзуїтсько-католицької експансії і часто вчителі й учні таких шкіл зазнавали нечуваних переслідувань і утисків з боку католиків [9, с.74]. В суспільстві виникає нагальна потреба підготовки людей із більш широкою ерудицією, здатних на високому професійному рівні вести полеміку із вихованцями єзуїтських шкіл, відстоювати інтереси українського народу в судах, сеймах та ін. Разом з тим, гостро постає питання про підготовку педагогічних кадрів, створення закладів освіти, де б на високому теоретичному і практичному рівні готувати національного вчителя, здатного задовольнити освітні запити української громади.

Література:

1. Антонюк В. Українська вокальна школа: етнокультурологічний аспект: Монографія. – Видання друге, перероблене і доповнене. – К.: Українська ідея, 2001. – 144 с.
2. Артемова Л.В. Історія педагогіки України. – К.: Либідь, 2006. – 424 с.
3. Год Б.В. Виховання у братських школах України і європейська педагогіка // Рідна школа, 2005. - № 4. – С. 52 – 55.
4. Дзюба Е.Н. Просвещение на Украине и его роль в укреплении связей украинского народа с русским и белорусским. Вторая половина XVI – первая половина XVII в. – К.: Наукова думка, 1987. – С. 3 – 75.
5. Історія світової та української культури: Підручник для вищ. закл. Освіти / Гречанко В.А., Чорний І.В., Кушнерук В.А., Режко В.А. – К.: Літера, 2002. – 464 с.
6. Збандуто С.Ф. Киевская академия XVI – XVIII вв. // Советская педагогика. – 1946. - № 7. – С.59 – 75.
7. Мазур П. Українська школа доби ренесансу // Директор школи. Україна. – 2005. - № 1 – 2. – С.97 – 115.
8. Марченко М.І. Історія української культури з найдавніших часів до середини XVII ст. – К.: Рад. шк., 1961. – 286 с.
9. Медвідь Л.А. Історія національної освіти і педагогічної думки в Україні. Навч. посіб. – К.: Вікар, 2003. – 335 с.
10. Мединский Е.Н. История педагогики. – М.: Государственное учебно-педагогическое издательство Министерства просвещения РСФСР, 1947. – 579 с.
11. Митюрлов Б.Н. Развитие педагогической мысли на Украине в XVI – XVII вв. / Под ред. А.Р. Мазуркевича. – К.: Рад. шк., 1968. – 211 с.
12. Острозька Академія XVI – XVII ст.. Енциклопедичне видання. – Острог, 1997. – 201 с.
13. Сбруєва А.А. Вимоги до вчителя та його підготовки у вітчизняних шкільних документах // Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики: Збірник наукових праць / Ред. кол. Гузії Н.В.(відп. ред.) та інші. – К., НПУ, 1999. – Вип. 2. – С.133 – 137.
14. Сірополко С. Історія освіти в Україні. Підготував Ю. Вільчинський. 2-ге вид. – Львів: Афіша, 2001. – 664 с.
15. Тітов Хв. Стара вища освіта в Київській Україні XVI – початок XIX ст. – К., 1924. – 432 с.

16. Українська та зарубіжна культура: Навч. посібник для студ. вищ. навч. закладів / М.М. Закович, І.А. Зязюн, О.М. Смашко та ін; за ред. М.М. Заковича. – К.: Знання, 2002 – 558 с.

17. Українська педагогіка в персоналіях: у двох книгах. Навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. Кн. 1.: Х – ХІХ століття / За ред. О.В. Сухомлинської. – К.: Либідь, 2005. – 621 с.

18. Фарина С.Я. Соціокультурні передумови формування української національної еліти наприкінці ХVІ – на початку ХVІІ століть // Теорія і практика управління соціальними системами // Щоквартальний науково-практичний журнал. – Харків: НТУ «ХПІ». – 2005, № 2. – С. 52 – 61

Author of the article on the example of the educate system and system of educational academy of city of Fish-forks, Kiev and Lutck brotherly schools XVI – the XVII centuries considers forming of pedagogical trade of future home teachers

УДК: 371.3:373.6

**М.І. Піддячий
м. Київ, Україна**

СТАНОВЛЕННЯ НАЦІОНАЛЬНОГО КУРИКУЛУМУ ДЛЯ СТАРШОЇ ШКОЛИ

Реформа рамкових основ змісту загальної середньої освіти (національного курикулуму) для старшої школи в країнах, які, розвиваючись, періодично корегують напрями розвитку, для оптимальних шляхів поступу в сучасних суспільних відносинах і соціально-економічній сфері, є закономірним процесом. Мета цього реформаторського процесу полягає: у формуванні особистісних цінностей старшокласників; збереженні і збагаченні національної культурно-історичної спадщини; запозиченні найкращих напрацювань людства на терені цивілізованого світового співтовариства; входження в Європейський і світовий полікультурний простір зі своїми перевагами, які стануть складовими частинами загальнолюдських цінностей світового рівня тощо. Складність полягає в узгодженні існуючого національного курикулуму в старшій школі з суспільними і соціально-економічними потребами регіонального й національного масштабу, а також в необхідності організації порівняльного супроводу курикулярної основи з основними сучасними світовими характеристиками.

Цей процес зумовлює необхідність періодичного корегування національного курикулуму в старшій школі з наступних причин: на основі автентичних знань забезпечується поступ цивілізованого суспільства; технології, які сприяють доступу до цінної інформації, динамічно змінюються, стають надійнішими і швидшими (з моменту запиту інформації до моменту її отримання і використання); пропонувані навчальні програми для старшої школи, які базуються на принципах формування в старшокласників базових і спеціальних (профільних) знань на момент їх впровадження, часто-густо не відповідають сучасним вимогам; молоде покоління потребує знань і вмінь, які допоможуть йому справитись із сучасними і майбутніми викликами «знаннєвого» суспільства; традиційні програми базуються на вивченні фактологічного матеріалу й удосконаленні частини знань і потребують заміни на нові, в яких наголос робиться на розвиток навичок мислення, формування креативності, налагодження міжособистісних відносин тощо.

Реструктуризація світових суспільних відносин і соціально-економічних процесів вимагає періодичного оновлення змісту, методів і форм навчання. Динаміка демократичних процесів і деформації навколо демократизації, зростання числа країн з ринковою економікою все гостріше піднімає питання чому треба навчати (базові й спеціальні знання і вміння) в старшій школі, і що повинно знати підростаюче покоління після закінчення загальноосвітньої школи, перед вступом до вищих навчальних закладів, в процесі входженням в ринок праці тощо. Про роль освіти як потужної складової соціальної сфери висловились Н. Ничкало. «Нова доба потребує розвитку педагогічного знання з урахуванням загальної системи людинознавства, розвитку прогресивних традицій педагогічної антропології, створення сучасних наукових теорій і методики професійного розвитку і виховання особистості. Цілісній системі освіти має відповідати цілісна педагогічна наука,

яка б охоплювала всі ланки державної і громадської освіти та самоосвіти, сприяла розвитку неперервної освіти ...» [6, с.211].

У сучасних умовах суспільного і соціально-економічного розвитку план дій з освітньої реформи старшої школи загальноосвітньої ланки полягає в уточненні і корегуванні національного курикулуму; централізації й диференціації курикулярної основи навчальних програм, які містять базові й спеціальні складові, з послідовністю викладення того, що повинен знати і вміти старшокласник; формуванні критеріїв, показників і визначенні мети досягнень, до яких прагнуть старшокласники; періодичному моніторингу курикулярної основи з метою виявлення відповідності бажаному результату, а також її прогнозування і запобігання критичним ситуаціям; упорядкуванні оцінювальних критеріїв, пов'язаних з національним курикулумом, стандартами навчання і показниками, які забезпечують концентрацію уваги педагогів на результатах навчання; зміщенні акцентів критеріїв і показників старшої школи для підвищення якості навчально-виховного процесу засобами планування, стимулювання, фінансування, моніторингу, покарання тощо. З приводу соціально-економічної перебудови роботи загальноосвітньої ланки висловились В. Курило і В. Шепотько. «Сьогодні дедалі частіше використовуються такі процеси і предмети природи, з якими людство не зустрічалось у своєму повсякденному житті. Тому обов'язковою умовою вирішення поставлених технічних завдань стають відкриття в природі тих чи інших явищ і процесів, пізнання їх законів і їх різнобічних дій. Тому в сучасний період потреби практики вимагають, щоб наука у своєму розвитку випереджала техніку і виробництво» [7, с.14].

У «знанневих» суспільствах спостерігається тенденція зміни акцентів навчання для всієї старшої школи, а не окремої її частини (залежно від соціальної щаблини); високому рівні викладання для всього учнівського загалу незалежно від здібностей та суспільного статусу; пріоритетах у формуванні базових й спеціальних знань і вмінь потрібних старшокласнику, а не повинності викладача у виконанні службових обов'язків; запам'ятовуванні фактів для застосування знань і вмінь, що більше підходять для інформаційних-комунікативних суспільств та економік на знанневій основі. Але вибудовуючи нове із запозиченого не потрібно втрачати ефективно працююче власне. На підтримку власної національної освітньої системи висловився А. Кузьмінський. «В останні роки помітною стала тенденція ігнорування національних надбань у царині освіти й виховання і сліпого копіювання, механічної екстраполяції чужого досвіду. Це своєрідне «мавпування». Не можна не рахуватися з думкою К. Ушинського: «Загальної системи виховання для всіх народів немає не тільки на практиці, а й у теорії, і німецька педагогіка не більше як теорія німецького виховання. У кожного своя особлива національна система виховання, а тому запозичення одним народом у іншого виховних систем є неможливим ...» [2, с.12].

Проведення освітянських реформ державного і регіонального масштабу супроводжується обґрунтованою зміною курикулярної основи з визначенням нових підходів в опануванні навчального матеріалу, що вимагає від старшої школи досягнення позитивних результатів на новому рівні розвитку. Пропонована освітньою наукою і практикою нова освітня модель проходить експериментальну апробацію, а впровадження для широкого загалу освітньої практики в старшій школі відбуватиметься після закінчення експериментальної роботи і наявності позитивних результатів, відображених у висновках і відгуках (школа, сім'я, суспільні інституції тощо). Формування вимог для підсумкового внутрішнього й зовнішнього моніторингу в випускному класі старшої школи відбувається наприкінці навчання і співпадає з термінами відбору студентів для вищих навчальних закладів. Свої бачення сутності національно-регіонального компоненту описує Н. Никифорова. «Слід відмітити, що національно-регіональний компонент доречний тільки тоді, коли присутні специфічні національно-регіональні запити. Їх відсутність прирівнюється до відсутності відповідного замовника і подальша робота з проектування змісту освіти втрачає сенс. ... Національно-регіональний компонент як складова частина регіональної політики суб'єкту передбачає можливість введення відповідного змісту освіти ...» [5, с.87].

В англійській і американській системах освіти курикулум старшої школи асоціюється з тим, чому навчатимуть старшокласників, звертаючи увагу на мету, зміст, методи, форми

навчання, а також педагогічний інструментарій. Курикулум німецької старшої школи розглядається як навчальна система, яка описує річні навчальні програми за предметами разом із процедурою викладання в навчальних колективах. Специфіку устрою Європейської системи освіти досліджувала Н. Лавриченко. «Так, Франція ... маючи централізовану систему освіти, так само як Італія, Швеція, Люксембург прагне забезпечити мобільність та адаптивність освіти завдяки раціональному розподілу управлінських компетенцій міністерських структур та навчальних закладів на місцях. Середньоосвітнім школам не тільки надається право, а й ставиться в обов'язок складати власні плани навчально-виховної та соціально-культурної діяльності. ... Педагогічні реформи у таких країнах, як Англія, Німеччина, Швейцарія ... полягають, навпаки, у посиленні державної регламентації ...» [3, с.177]. Ці моделі можуть бути основою при формуванні універсальних підходів у процесі вибудови національного курикулуму. Але процес адаптації і межі корегування певних моделей курикулуму знаходиться в прямій залежності від завдань, які суспільство ставить перед державною освітньою системою.

Освітня і науковці країн, які у вибудові курикулуму для старшої школи шукають допомоги ззовні (зокрема й в Україні) мають зрозуміти чому певна модель працює в тій чи іншій освітній системі окремо взятої країни, яка політика в галузі освіти стимулює ці зміни і які суспільні, культурно-історичні й соціально-економічні характеристики конкретних країн впливають на цей процес.

У сучасному міжнародному освітньому просторі відображені певні підходи у вибудові і періодичному корегуванні наступних основних курикулярних моделей:

1. У класичному курикулумі пропонується навчальна програма формується і деталізується на базі змісту навчання. Ця модель курикулуму визначає мету освіти і формує відповідний зміст навчання в старшій школі. Процес супроводжується вибором альтернативних методик, які забезпечують виконання поставлених завдань, виходячи із можливостей педагогів на основі здібностей учнів. Результати навчання відображають можливість засвоєння матеріалу старшокласниками. У подальшому їх використовують, як аналітичну складову при корегуванні курикулуму;

2. У моделі курикулуму на базі досвіду домінує процес, забезпечення досягнення мети. Педагогам і управлінцям старшої школи надається можливість самостійного прийняття рішень щодо організації навчально-виховного процесу. Використання цієї моделі потребує високого рівня освіти і наявності вчительського досвіду. Завдання - забезпечення опису навчального досвіду на основі педагогічної майстерності. Недоліком є те, що цей курикулум важче використовувати в оцінці навчальних досягнень старшокласників;

3. Модель курикулуму, як рамкової структури, визначає мету і загальні керівні принципи для фактичного його планування. Це всеохоплюючий документ, який описує загальну мету навчання, конкретну мету освіти і викладання окремих або декількох груп предметів. Такий курикулум дозволяє розробку навчальних програм регіональним управлінням освіти і науки, школам і досвідченим вчителям. При реалізації цієї моделі завданням органів державної влади є регулювання розподілу навчального навантаження, науково-методичний супровід, фінансування тощо. Перевагою цієї курикулярної моделі є забезпечення якості освіти в старшій школі шляхом децентралізації. Але реалізацію цієї моделі зможуть забезпечити висококваліфіковані педагоги, які живуть проблемами регіональної освіти не рахуючись з власним часом;

4. Курикулум на основі результатів базується на тому, що саме старшокласник має вивчити в процесі навчання? Його особливістю є спрямованість викладання на точний опис очікуваних результатів навчання, яких треба досягти при вивченні різних предметів, а також надання вчителям детального переліку знань і навичок, якими повинні володіти старшокласники на певному етапі їх навчання в старшій школі. Ця модель дає державним освітнім органам, педагогам, батькам і старшокласникам усвідомлювати можливості старшої школи через критерії і показники результативності навчання. Даний курикулум робить зовнішнє оцінювання і тестування релевантним завдяки загальнопогодженим очікуванням, задекларованих в курикулумі;

5. Продовженням напрацювань курикулуму на базі результатів стала його модель на основі стандартів. Вона просувається у напрямі встановлення критеріїв знань і вмінь старшокласників з різних предметів на різних етапах шкільного життя. Особливістю моделі є встановлення єдиних державних стандартів для всієї загальноосвітньої ланки, які орієнтовані на окремі предмети і мають опис очікуваних результатів в процесі навчання. Вони є основою для розробки курикулуму, а їх сильною стороною є здатність забезпечувати вимірювальні критерії, які в подальшому використовуються для оцінки якості навчання [1, с.21-22].

Слід зауважити, що створити чітко визначений тип національного курикулуму, який влаштує усі зацікавлені сторони, в принципі, неможливо. У міжнародному освітньому просторі практикується використання різних видів (приспособлених до місцевих умов) складових курикулуму, акценти в яких розставляються з урахуванням як особистісних характеристик учнів, так і національних й регіональних особливостей.

Наступною проблемою при розробці національного курикулуму є забезпечення балансу між інтеграцією і сегрегацією. Хоч інтеграційні процеси певною мірою стосуються старшокласників, які потребують групового розподілу в залежності від здібностей і особистісних характеристик, визначених вчителями у співпраці з психологами. Складно визначити якою мірою курикулум має інтегрувати окремі шкільні предмети в групи і чи слід тримати традиційні шкільні предмети незалежними в освітньому процесі. Але існує думка про створення групи шкільних дисциплін для здійснення інтеграційних процесів з метою формування особистісних компетентностей. В. Подоляк вважає: «... ключова компетентність випускника має інтегративну основу, тому що її джерелом є різні сфери культури і діяльності: духовної, соціальної, інформаційної, естетичної, екологічної тощо. Компетентність випускника є базовою міждисциплінарною, вона вимагає значного інтелектуального, багатофункціонального розвитку, включаючи аналітичні, комунікативні та інші процеси ...» [8, с.202].

Залучення вчителів до розробки курикулуму в якості експертів обмежено та регулюється ознаками його моделі (змісту, досвіду, рамкової структури, результатів, стандартів). Реформи ж передбачають надання вчителю більшої свободи індивідуального вибору і надання школам ширших повноважень під час розробки курикулуму. Але в країнах, де запроваджуються єдині державні стандарти, сформоване узагальнене і послідовне відображення знань і вмінь старшокласників, що обмежує реальні можливості впливу вчителів і школи на формування курикулуму. Слід відзначити, що процес залучення вчителів до розробки курикулуму уможлиблює рух у напрямку підвищення їх професійних якостей, що в свою чергу відіграє позитивну роль в успішному опануванні навчального матеріалу старшокласниками.

Нові підходи до реформування курикулуму передбачають систематизовану зовнішню оцінку роботи вчителів старшої школи загальноосвітньої ланки. Відповідно рівень знань старшокласників на регулярній основі визначатиметься шляхом зовнішнього тестування відповідними установами. За допомогою різних заходів, разом з інспектуванням і перевіркою роботи педагогів, здійснюється зовнішній моніторинг старшої школи. Звідси виникає проблема розробки нових критеріїв культури оцінювання, завдання яких полягає в налагодженні зв'язку між курикуломом і оцінкою навчальних досягнень старшокласників.

На сучасному етапі рівень знань старшокласників оцінюється за допомогою спеціально визначених критеріїв, які тільки частково пов'язуються із курикулярною основою. У такий спосіб поряд з організацією навчального процесу, згідно курикулуму, паралельно існує підготовка старшокласників до складання тестових завдань, розроблених за іншою критеріальною основою.

Курикулум на базі стандартів задовольняє критеріальні функції викладацького і навчального характеру, а також функції об'єктивності оцінювання. Це стосується як систем, де старшокласники часто проходять зовнішні тести, результати яких оприлюднюються широкому загалу, так і систем, де оцінка знань проводиться вчителями із фіксацією результатів у класному журналі успішності.

Зрозуміло, що підвищення рейтингу загальноосвітньої школи залежатиме від якості державної і регіональної курикулярної основи. Розгляд соціально-орієнтованої курикулярної

моделі при активній участі вчителів в процесі планування розглядається як інструмент динамічного розвитку старшої школи. Отримавши можливість реформування курикулуму, школа і викладачі свідомо включаються в творчий процес, що в результаті покращує мікроклімат і командну результативність на шляху створення якісного освітнього результату. Цей процес допомагає у створенні не лише якіснішого курикулуму, а й надихає педагогічних працівників до креативних дій в процесі організації і проведення навчально-виховних заходів, що в свою чергу дозволяє на новому рівні зрозуміти сутність освітніх проблем і окреслити напрями вибудови перспективної моделі творчої школи.

У міжнародному освітньому просторі паралельно із збалансованим становленням курикулярної основи спостерігається динаміка якісних освітніх показників у старшій школі, розвиток в інших галузях освіти (спеціальна, інформаційні й комунікативні технології тощо), а також покращення відносин з батьками і соціумом на новому рівні розвитку міжособистісних, суспільних і соціально-економічних відносин.

Реформування освіти є процесом, який регламентується експертною оцінкою і супроводжується процесом постійного набуття знань про освіту на національному рівні і в міжнародному масштабі. Цей процес вимагає недопущення до освітньої реформи фахівців, знання і досвід роботи яких лежить в інших площинах.

Розробка національного курикулуму це постійний процес і неправильно було б розглядати його як проект обмежений в часі. Аналізуючи освітні реформи в окремих країнах світового співтовариства, можна окреслити найбільш суттєві зміни, які відбуваються в формуванні курикулярної основи. Але в сучасному швидкозмінному і непередбачуваному світовому просторі навряд чи можливо розробити і запровадити універсальний національний курикулум, який гарантовано використовуватиметься впродовж значного терміну. Тому є потреба допомогти вчителям старшої школи зрозуміти, що курикулум є органічним механізмом, який допомагає педагогічному загалу знайти оптимальні шляхи в наданні якісної освіти старшокласникам і зорієнтувати їх на майбутні суспільні, соціально-економічні й професійні відносини.

Стержнем будь-якої освітньої реформи є розробка курикулярної основи. Але це не лише перелік тем, які належить викладати педагогічному загалу і вивчати старшокласникам. Найбільш складною функцією національного курикулуму є спрямування політики оцінювання в русло загальної освітньої стратегії. Слід також мати на увазі, що якісно розроблений курикулум може сприяти вчителям у створенні власної освітньої школи, яка разом із забезпеченням рівного доступу до якісної освіти знімає частину суспільної напруги.

Рухаючись до вступу в Європейський Союз і Світове Співтовариство помилковою буде думка про наявність універсального європейського курикулуму, однакових принципів і цінностей в світовому освітньому просторі, а також принципів, форм і методів викладання і навчання, яких дотримуються країни-члени. Безумовно, в багатьох країнах світу є глобальні напрацювання і на їх основі до регіональної освіти пред'являються певні стандарти (задоволення прав особистості на освіту, рівень кваліфікації, мобільність й інші норми), які треба брати до уваги. Але ці вимоги не можуть стосуватися фундаментальної складової курикулуму, який є самобутнім в окремо взятому національному загальноосвітньому просторі. Особливо країни Європи мають залишати багатовекторність курикулярної основи, зберігаючи і збагачуючи вікові напрацювання в напрямі еволюційного становлення навчально-виховного простору, традицій, культури, суспільної й соціально-економічної структури. Україна на платформі Європейського Союзу має певні можливості для пошуку потенційних рішень шляхом аналізу цивілізованого досвіду, який корисний тільки як джерело для реформування національної курикулярної основи в старшій школі. Пряме ж перенесення курикулярної основи навіть з самих передових країн світу (США, Німеччина, Швеція, Швейцарія, Фінляндія тощо) на український загальноосвітній простір приречене на провал.

Для отримання позитивних результатів у формуванні національного курикулуму потрібне міцне фінансове підґрунтя і добре обладнана науково-практична дослідницька база. На даному етапі Україна може скористатися створеним підґрунтям (допомога міжнародних організацій, фінансування міжнародного банку, державне фінансування тощо) для

проведення наукових досліджень з метою визначення і створення моделі національного курикулуму із змістовним регіональним компонентом [9, с.1-4]. А на майбутнє має забезпечити умови для проведення неперервних досліджень з метою своєчасного і якісного корегування курикулярної основи для старшої школи. Якісний національний курикулум створює старшокласникам підґрунтя для креативного росту і дає їм можливість адаптації в суспільне і соціально-економічне середовище на початковому етапі вибудови своєї професійної траєкторії.

Вибудувати якісний державний і регіональний компоненти національного курикулуму для старшої школи можливо шляхом аналізу результатів міжнародних досягнень в загальноосвітній ланці. Використання в національному продуктивних складових частин зарубіжного досвіду потребує співставлення з державними можливостями у визначенні джерел фінансування освіти (викладання, навчальне забезпечення, гаряче харчування, медичне обслуговування, елементи соціального захисту, транспорт тощо) в старшій школі; принципів формування навчальних класів; терміну навчання до моменту отримання базової освіти, а також ймовірність і термін продовження навчання в старшій школі загальноосвітньої ланки; меж впливу (відсоток від загального курикулуму) органів місцевого самоврядування і самостійності загальноосвітньої школи у формуванні складових курикулуму [вивчення курсів за вибором школярів та їх батьків і спеціальна (профільна) освіта]; можливостей задоволення спеціальних потреб, надання соціальної допомоги, а також створенням підґрунтя для освітнього (індивідуальний навчальний супровід та консультації) і особистісного розвитку; вибору елективних знань і планування післяшкільної освіти; критеріїв і показників рівності доступу до якісної освіти; свободи вибору старшокласниками окремих складових курикулуму на основі індивідуальних можливостей; створення гетерогенних груп; рівня академічних знань вчителів; ступеня адміністрування в системі загальної середньої освіти з наголосом на сприяння, підтримку і розвиток чи на контроль; періодичності державних іспитів, тестувань і визначення рейтингу школи; критеріїв і показників оцінки ефективності освітньої політики; шляхів виявлення і захисту досягнень, які складають освітню цінність тощо.

Крім того, для забезпечення динаміки особистісного й суспільного розвитку, а також зняття напруги і уникнення від неприємних дискусій в суспільстві, провідними в системі загальної середньої освіти України мають стати ідеї соціальної та освітньої справедливості й рівноправності. Важливо, щоб загальноосвітня система з періоду раннього дитинства до старшої школи була для школяра послідовною і наступною. У цьому висхідному процесі важливою передумовою є управління цілями. Окреслюється складова мети національного курикулуму – цілеспрямоване становлення міцнішої бази місцевого самоврядування і загальноосвітніх шкіл (у тому числі забезпечення педагогічними кадрами), які відповідають за практичну організацію освіти, що в свою чергу дасть змогу долучитися до процесу створення рівних можливостей в освіті і водночас дбати про її високу якість. Особливості проектування муніципального освітнього простору виокреслюють М. Макарова, М. Пащенко. «Муніципальний освітній простір досліджується як сукупність освітніх закладів і всіх соціальних інституцій, незалежно від їх форм власності й адміністративного підпорядкування, які знаходяться на території муніципалітетної освіти, а також державних і суспільних органів управління освітою, соціальних партнерів і структур, взаємодіючих в напрямі комплексного розвитку населення регіону і муніципальної освіти» [4, с.66].

Для того щоб курикулярну основу систематизувати на державному рівні передбачається створення нормативно-правової бази ухваленої урядом (щодо цілей освіти й розподілу навчального навантаження) за попереднім узгодженням з органами місцевого самоуправління (включаючи школи, які завершують роботу над своїми курикулами), управлінськими і суспільними структурами. Можна законодавчо визначити систему коли, національний курикулум впливатиме не лише на регіональні курикулуми, а й на підготовку педагогічних кадрів у вищих навчальних закладах, діяльність органів місцевої влади, видавців навчальної літератури, управлінської і громадської освітньої систем тощо. Якість шкільного життя залежить від багатьох чинників (навчальних планів, професіоналізму

вчителя, матеріально-технічного забезпечення тощо), але ключовим є рівень підготовки і працездатності педагогічних кадрів. Тому відповідний рівень професіоналізму вчителя мають забезпечити університети, а органи місцевої влади дбати про підвищення їх професійної майстерності у відповідності до сучасних вимог.

При плануванні органами місцевої влади і школами регіонального курикулуму з одночасною орієнтацією на національний курикулум беруться до уваги стратегічні плани міської громади (регіональна стратегія розвитку, безпека, соціальне забезпечення сімей, запобігання негативних звичок у підростаючого покоління тощо). В регіональному курикулумі відображаються шляхи організації освітнього процесу на всій території місцевої громади і в кожній школі окремо. У даному випадку держава забезпечує підтримку як на загальнодержавному, так і на місцевому рівнях шляхом надання їм значної свободи в професійно-креативній діяльності.

Аналіз показує, що стратегічним в освітній практиці є визначення мети навчально-виховного процесу, а не деталізація основного навчального змісту і освітньої діяльності. Тому в національному курикулумі враховуються всі аспекти життя старшої школи й визначається орієнтація старшокласників на майбутнє. Він характеризує ціннісні орієнтації, завдання й структуру освіти, навчально-виховну концепцію, навчальне оточення, культурологічну основу і основні психолого-педагогічні підходи, рівень міжпредметного інтегрування на основі взаємодії вчителів, періодичність консультування, порядок здійснення оцінювання навчальних досягнень старшокласників, організацію позашкільних заходів і взаємозв'язку з родинами. Освітніми цілями передбачається навчання старшокласників компетентностям, необхідним для ефективної їх життєдіяльності в сучасному і майбутньому швидкозмінному світі.

На етапі планування і впровадження національний курикулум передбачає взаємодію місцевих органів влади й суспільної і соціально-економічної структури із старшою школою в напрямі соціального захисту та охорони здоров'я; уточнення критеріїв постійного оцінювання і показників розвитку регіональної освітньої системи і курикулуму; самооцінювання школою навчальних досягнень старшокласників, стану їх здоров'я, добробуту тощо. Результатом взаємодії має стати визначення слабких місць в регіональному освітньому просторі й напрацювання механізму для усунення існуючих недоліків.

Для динамічного розвитку шкільного співтовариства важливо мати внутрішню потребу в неперервному ситуативному навчанні і самонавчанні всіх учасників навчально-виховного процесу. В ситуативному навчанні важливу роль відіграє навчальне оточення, включаючи культурологічну основу сім'ї і соціуму з прилеглою територією, а також потенціал який використовується в процесі навчання. У зв'язку з цим культурний рівень загальноосвітньої школи повинен знаходитись у поступі, мати відкритий характер, підкріплений готовністю надання школою, а при необхідності органами місцевої влади, щоденної соціальної і навчально-виховної підтримки старшокласників.

Слід зазначити, що в одній групі навчаються старшокласники з різними здібностями. Вони очікують від вчителя індивідуального підходу. Тому важливо сформулювати у вчителя не лише вміння розпізнавати навчальні проблеми старшокласника якомога раніше, а й здатність знаходити ефективні механізми подолання невдач, орієнтуючи старшокласників на індивідуальний шлях до саморозвитку знань і вмінь. Оцінювання їхніх навчальних досягнень має базуватися на досягненні мети, підтриманні інтересу до навчання, візуалізації навчально-виховного прогресу і зміцненні особистісної самоповаги.

Актуальним є пошук розумного балансу між академічними досягненнями старшокласників і їх внутрішнім комфортом і благополуччям. Цього можливо досягти через поступ старшої школи до креативної діяльності шляхом одночасного створення атмосфери жаги самостійного отримання академічних знань і відчуття захищеності, дружби, турботливості оточення тощо. У зазначеному контексті важливими є підтримка і супровід самоосвіти і самовиховання старшокласників в індивідуалізованому навчально-виховному процесі й особистісному становленні.

Створення національного курикулуму відбуватиметься паралельно із відстоюванням

позицій регіонального і шкільного курикулуму в ціле покладанні якості освіти. Органи місцевої влади, для забезпечення навчально-виховного процесу, повинні турбуватися за створення методичних рекомендацій регіонального рівня і вибудовувати структуру, яка забезпечуватиме кооперацію школи з суспільними інституціями. Завдання ж регіональної управлінської освіти і загальноосвітньої ланки – створення шкільних курикулумів з урахуванням місцевих особливостей, які підлягатимуть корегуванню в процесі щорічного планування навчально-виховного процесу.

У забезпеченні рівного доступу до освіти й високої якості викладання, а також гарантування справедливого оцінювання навчальних досягнень старшокласників важливу роль відіграє підготовка і застосування єдиних критеріїв оцінювання для кожного навчального предмету. Напрацьовані критерії визначення рівнів знань, умінь, навичок зумовлюватимуть корегування національного курикулуму. При цьому структура й окремі елементи регіонального і шкільного курикулуму не тільки співпадатимуть з національним курикулумом, а й стануть провідними і обов'язковими для виконання.

Органи місцевої влади і старша школа в процесі оцінювання ефективності своєї роботи повинні висвітлювати діяльність школи через показники, доступні для батьків і широкого загалу. Це уможливить педагогам формувати інтегративне розуміння мети, процесів і результатів діяльності старшої школи й регіональної освіти в цілому.

На державному рівні оцінювання, базоване на вибіркових даних моніторингу навчальних досягнень старшокласників з окремих навчальних предметів, дослідницько-орієнтоване оцінювання їхньої природної обдарованості, а також наявності здібностей учитися в певному освітньому напрямку уможливорює визначення рівня якості і ефективності національної системи освіти. В результаті аналізу отримуються гендерні, мовні, етнічні відмінності регіонального характеру, які відображають рівень засвоєння національного курикулуму і наявність типових проблемних моментів у навчальному процесі. Ця інформація використовується для визначення в старшокласників мети, намірів, мотивів, прагнень, ідеалів тощо. Важливо, щоб учасники моніторингового процесу отримували результати аналізу не лише про свій навчальний заклад, а й результати всіх учасників, що дасть можливість їх порівняння із загальнодержавними з метою окреслення напрямів подальшого поступу.

Привертають увагу проблеми формування завдань і базових цінностей шкільної культури і навчального середовища, концепція навчальних підходів в освітній діяльності. Педагоги формулюють своє ставлення в досягненні мети на певних рівнях навчання шляхом залучення до співпраці з школами й суспільними інституціями старшокласників, окремих навчальних груп, батьківського загалу. Особливо в старшій школі обов'язковими є співпраця і залучення старшокласників, їх батьків і всієї шкільної спільноти до процесів планування і впровадження спеціальної (профільної) складової курикулуму. Під час визначення завдань навчально-виховного процесу і мети впровадження шкільних предметів, а також розподілу шкільних годин, педагогічні працівники проводять обговорення цих питань з батьками, розкриваючи своє бачення поступу особистості, місцевої громади й суспільства на сучасному і майбутньому етапах розвитку. Ними продумуються шляхи (теоретичні, методологічні, методичні, організаційні, практичні) досягнення на практиці визначеної стратегічної мети.

Разом із тим, забезпечити взаємозв'язок національного й регіонального компонентів курикулуму є одним із питань управлінсько-громадської структури державного рівня. Її функції поєднують потреби щоденного життя старшої школи з національною та міжнародною суспільною і соціально-економічною політикою, а також налагодження механізму реагування на недоліки і їх усунення.

Особливого підходу потребує створення прогресивних програм розвитку старшої школи і післядипломної педагогічної освіти. Розробка і реалізація цих програм уможливить підтримку місцевих органів влади й старшої школи в роботі над курикулярною основою впровадженням державної освітньої політики; забезпечення динаміки педагогічної майстерності на новому рівні особистісного і суспільного розвитку; поглиблення, розвитку і взаємозв'язку природно-математичного, технологічного, художньо-естетичного й інших

розділів відображених в національного курикулумі.

Запорукою успіху загальноосвітньої системи певної країни є висококваліфіковані та мотивовані вчителі. Такого вчителя треба поетапно формувати, його соціальний статус, соціальні виплати і гарантії мають бути високими. Підготовка висококваліфікованого вчителя старшої школи відбувається в процесі поєднання самонавчання і викладання з науковими дослідженнями. В цьому процесі відбувається формування у вчителя здатності до самостійного аналізу і вирішення проблем на етапі перегляду власної педагогічної діяльності при допомозі освітньої науки і системи післядипломної педагогічної освіти.

Закономірно, що атмосфера взаємин у середовищі спілкування старшокласників, як і в суспільстві, змінюється. Тому особливо на старшу школу загальноосвітньої ланки покладається розробка навчально-виховних заходів спрямованих на збалансований розвиток, добробут і стан фізичного й психологічного здоров'я старшокласників. У зазначеному контексті до педагогічних колективів зростатимуть вимоги в царині розширення сфер впливу на особистість і соціум. Зазначимо, що для педагогічної практики старшої школи це означатиме напрацювання системи заходів, цілеспрямованих на максимальне вирішення соціальних потреб старшокласників і їх родин.

Одним із видів таких потреб є досягнення певного рівня справедливості й рівноправності в навчанні де увага зосереджується на індивідуальній підтримці в процесі навчання, що в гетерогенних групах сприятиме особистісному розвитку в загальнодержавному масштабі. Це зумовлюватиме прийняття активної участі старшокласників у плануванні й навчанні, співпраці і взаємодопомозі, сприятиме формуванню особистісної відповідальності і підвищенню рівня готовності до продовження навчання в системі неперервної освіти.

Наступною суспільною, соціально-економічною і психолого-педагогічною проблемою є скорочення рівня народжуваності і міграція населення в міста. Вирішити її лише регулюванням кількості навчальних закладів неможливо. Проблему слід вирішувати в площині покращення якості освіти на всій території країни шляхом міжрегіональної кооперації (укладення договорів) з метою забезпечення високого рівня навчально-виховного процесу і задоволення освітніх потреб. При цьому одним із невикористаних на сьогодні резервів є часткове віртуальне навчання (навчально-інформаційний банк загальноосвітньої ланки), яке при умові створення певного психолого-педагогічного підґрунтя і супроводу забезпечуватиме додатковий інформаційний ресурс всім учасникам навчально-виховного процесу.

У результаті аналізу окреслюється роль учасників впровадження державного і регіонального компонентів національного курикулуму, які поряд із контролем за динамікою розвитку визначених напрямів виявляють здатність до формування висновків за результатами реформи й сприяють усуненню існуючих недоліків.

Підсумовуючи вищевикладене можна стверджувати, що створення чітко визначеного національного курикулуму для старшої школи, який влаштує усі зацікавлені сторони (старшокласників, батьків, регіони, державу тощо) в принципі неможливо. Але практика використання пристосованих до місцевих умов складових різних варіантів курикулумів, акценти в яких розставляються з урахуванням національних і регіональних особливостей, зможе максимально задовольнити освітні запити старшокласників. Закономірним в цьому процесі має бути особистісний і колективний рух на шляху створення національного курикулуму, його періодичне корегування залежно від характеру змін і напрямів розвитку, а також пошук в сучасних умовах оптимальних шляхів поступу особистісного, суспільного і соціально-економічного характеру.

Література:

1. Виклик для України: розробка рамкових основ змісту (національного курикулуму) загальної середньої освіти для 21-го століття / Матеріали всеукраїнської науково-практичної конференції. – К., 2007. – 239 с.
2. Кузьмінський А.І. Завдання всебічного гармонійного розвитку особистості в умовах полікультурної освіти. //Славянская педагогическая культура / Научно-теоретический журнал МСАО им. Я.А. Коменского. №5, 2006. – ПМР. – Бендеры. - 214 с.
- 3.Лавриченко Н.М. Педагогіка соціалізації: європейські абрисы. – К.: ВіРА ІНСАЙТ, 2000. – 444 с.

4. Макаренко М.Я., Пашенко М.П. Особливості проектування муніципального освітнього простору. //Розвиток особистості в полікультурному освітньому просторі./ Збірка матеріалів Міжнародного конгресу – IV Слов'янські педагогічні читання. – Черкаси: ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2005. – 338 с.
5. Никифорова Н.Г. Поликультурные основы проектирования регионального компонента в современной школе. //Известия Международной Славянской Академии образования им. Я.А. Коменского / Научно-теоретический журнал. № 4, 2006. – ПМР. – Бендеры. - 241 с.
6. Ничкало Н.Г. Педагогічні дослідження в Польщі та на Україні: особливості, результати і перспективи. // Професійна освіта: педагогіка і психологія / Українсько-польський журнал. № VII, 2005. – Ченстохова – Київ. -312 с.
- 7.Освіта України і науково-технічний прогрес: історія, досвід, уроки. /Курило В.М., Шепотько В.П. – К.: «Деміур», 2006. – 432с.
- 8.Подольак В.О. Класифікація компетентностей учнів в галузі сучасного виробництва на основі порівняльного аналізу. // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методи навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: Збірник наукових праць. Випуск дев'ятий. – Київ – Вінниця, - 2006. - 493с.
9. Проект «Рівний доступ до якісної освіти» / Міністерство освіти і науки України. – К., 2006. – 6 с.

В статье анализируются проблемы становления государственного и регионального компонентов национального курикулума для старшей школы; сохранение национального культурно-исторического наследия; согласования курикулярной основы с общественной и социально-экономической направленностью; построения курикулярной модели и периодичности ее коррекции в зависимости от направлений и динамики развития; определения приоритетов базовых и специальных знаний и умений с целью формирования личностных ценностей; адаптации в Европейское и мировое поликультурное образовательное пространство.

In the article the problems of becoming of state and regional components of national maintenance of education are analysed for senior school; saving of national cultural and historical inheritance; a concordance of the semantic filling is with a public and socio-economic orientation; you are structures of elucidative model and periodicity of its replacement depending on directions and dynamics of development; determination of priorities of base and special knowledges and abilities is with the purpose of forming of values of personalities; adaptations in European and world much cultural educational space.

УДК 37.035.3

І.В. Савчук
м. Вінниця, Україна

ПЕДАГОГІЧНА ВЗАЄМОДІЯ МІЖ ШКІЛЬНИМИ УРОКАМИ ЯК ВАЖЛИВИЙ ЧИННИК ХУДОЖНЬО-ТРУДОВОЇ ПІДГОТОВКИ УЧНІВ

Постановка проблеми. Для створення в школі націокультурного освітнього простору важливим чинником має стати прилучення школярів до традиційного і сучасного декоративно-ужиткового мистецтва. Основним шляхом реалізації цього процесу є навчально-пізнавальна діяльність школярів на уроках трудового навчання, образотворчого мистецтва, художньої культури, української літератури та історії України та ін.

Аналіз попередніх досліджень. Теоретичні засади національного виховання закладено у дослідженнях українських вчених-психологів М. Боришевського, Д. Віконської, О. Кульчицького, Ю. Липи, В. Москальця, Ю. Римаренка, І. Сікорського, Б. Цимбалюка, Д. Чижевського, М. Шлемкевича, В. Яніва, Я. Яреми та інших. У їхніх працях глибоко відображена національна ідея, духовність, демократичні засади навчання і виховання, гуманістичні цінності.

Над проблемою формування національних цінностей працювали чимало педагогів сьогодення, серед яких: В. Довбишенко, П. Дроб'язко, Р. Захарченко, П. Ігнатенко, В. Каюков, В. Кузь, І. Мартинюк, Ю. Руденко, З. Сергійчук, М. Стельмахович, Б. Ступарик, Є. Сявакко та інші.

Виходячи з вищевикладеного, **метою статті** є опис педагогічної взаємодії між шкільними уроками як важливого чинника художньо-трудової підготовки учнів.

Основний матеріал дослідження. Організація занять декоративно-ужитковим мистецтвом на уроках трудового навчання багато в чому розв'язує цю проблему. В змісті

типової програми з трудового навчання [4] можна виділити такі основні блоки, що стосуються художньо-трудої діяльності школярів: 1) історія розвитку того чи іншого виду декоративно-ужиткового мистецтва; 2) матеріалознавство; 3) характеристика обладнання, інструментів та пристосувань; 4) основи формотворення, композиційних побудов та кольорознавства; 5) техніки виконання елементів декору; 6) технології виготовлення напівфабрикатів (при необхідності); 7) технології перенесення орнаментальних композицій, виконання елементів і мотивів декору, захисно-декоративного опорядження виробу або його волого-теплової обробки; 8) творча робота, яка передбачає самостійну розробку проекту та виготовлення декоративно-ужиткового виробу.

Вищезазначене дозволяє стверджувати, що художньо-трудова діяльність учнів на уроках трудового навчання має певні особливості, оскільки в процесі виготовлення декоративно-ужиткових виробів вони виконують специфічні види робіт, що не трапляються в інших видах діяльності і не мають достатнього висвітлення в методичній літературі, зокрема художнє проектування виробів, підбір кольорової гами, розробка орнаментальних композицій тощо.

Практичний досвід та проведене нами дослідження свідчить, що одним із найвідповідальніших видів робіт є художнє проектування виробів, з допомогою якого забезпечується гармонійне поєднання їх утилітарних і декоративних якостей. Декоративно-ужиткове мистецтво одержало свою назву саме завдяки тому, що кожний його твір є одночасно корисним і красивим. Ми намагалися досягти того, щоб учні кожну свою роботу, навіть найпростішу, порівнювали з кращими творами народних майстрів. Художнє проектування включало розробку форми та розмірів, підбір матеріалу, орнаменту, кольорів, а також визначення технологій виготовлення та технік декоративного оздоблення.

Навчання школярів основам композиційних побудов було важливим з точки зору забезпечення високого естетичного рівня дитячих робіт, воно включало як ознайомлення з теоретичними відомостями (основними законами, принципами й закономірностями, прийомами та правилами розробки форм), так і практичну розробку орнаментів, які відповідали художньому образу і призначенню виробу, підкреслювали форму стрункими і витонченими елементами й мотивами, підсилювали природну красу матеріалів та передавали творчий задум. Учні усвідомлювали, що саме елементи і мотиви – стилізовані (декоративно узагальнені та перероблені) форми навколишнього світу – мають гармонійно вписуватися у загальну композиційну форму виробу. Так, великі елементи перевантажують площину, роблять орнамент строкатим, тому виріб втрачає естетичну цінність, стає менш привабливим, натомість надто дрібні елементи, невдало підібрані за розмірами, губляться на поверхні виробу. Як свідчить досвід, саме розробка орнаментальних композицій для конкретних виробів є найвідповідальнішим етапом творчого розвитку учнів, в якому найповніше проявляються їхні естетичні смаки.

Дослідження виявило, що, не зважаючи на вивчення шкільного предмету «Образотворче мистецтво», далеко не всі учні здатні до самостійної розробки орнаментальних композицій. Самі учні це пояснювали відсутністю необхідного хисту, справжні ж причини, виявлені у ході формувального експерименту, були такими: об'єктивні відхилення від норми стану зорового аналізатора (слабкий зір, аномалії сприймання кольорів тощо); низькі вольові якості (відразу до кропіткої напруженої праці, зневіра у власні сили); низький рівень графічної підготовки; недостатній розвиток творчої уяви і фантазії, естетичних смаків.

Недоліки у викладанні образотворчого мистецтва проявлялися в тому, що лише трохи більше половини (58%) учнів на початковій стадії художньо-трудої підготовки виконували роботи за власними композиціями, інші – лише копіювали чужі розробки (зображення з друкованих джерел, зразки робіт попередніх років та ін.). Такий стан художньо-трудої діяльності аж ніяк не відповідав кінцевій меті навчання – формуванню у дітей естетичних смаків.

Відсутність резерву часу не дозволило на уроках трудового навчання здійснювати заходи з усунення зазначених недоліків. Ця проблема була вирішена в процесі перегляду змісту навчального предмету «Образотворче мистецтво». Послідовно продовжуючи лінію на

диференціацію способів образотворчої діяльності, ми запропонували таку методику, що забезпечила зростання інтересу до самостійної розробки орнаментальних композицій за одночасного скорочення рутинних графічних робіт. Це дало можливість учням з низькими вольовими якостями чи не високим індивідуальним темпом діяльності долати спокусу простого копіювання чужих розробок.

Здійснити значний крок у стимулюванні дитячої ініціативи на уроках образотворчого мистецтва допомогло використання інформаційно-комунікативних технологій. З метою пропедевтики комп'ютерної грамотності учнів 5 класів нами розроблена й апробована інформаційна технологія комп'ютерного моделювання орнаментальних композицій, зокрема створення тематичних зображень із фрагментів, створення власних візерунків під час вивчення орнаментів старовинних візерунків, роботу з пазлами при складанні зображень квітів, тварин, птахів тощо. Особливого захоплення у п'ятикласників викликала робота з програмою-грою «Puzzle» («Пазли») та ознайомлювальним сайтом з вишивки «Український рушник» (в режимі *Off line*), де в електронному вигляді містяться кольорові зображення візерунків й орнаментів з текстовим супроводом та відповідними графічними схемами для їх виконання.

Учні 6 класів більше захоплювалися створенням зображень з допомогою графічних редакторів. Наш досвід засвідчив, що навчитися користуватися графічним редактором «Paint» пересічна дитина може протягом 15-20 хвилин. Учні комбінуванням окремих точок, прямих і ламаних ліній, прямокутників і багатокутників, кіл та еліпсів швидко навчилися створювати орнаментальні композиції, багаторазово їх копіювати та переносити, обертати і відбивати відносно осі, визначати, підбирати та змінювати палітру кольорів. Відкриваючи необмежений простір дитячій фантазії, графічні редактори дали змогу прискорити процес розробки орнаментальних композицій, причому створене на комп'ютері одразу ж видрукувалося на папері.

Використання комп'ютерної графіки було ефективним саме на початковій стадії проведення уроків з образотворчого мистецтва у 5 і 6 класах, бо комплексно вирішило як технічні проблеми за рахунок прискорення виконання графічних робіт, так і психологічні: сприяло подоланню зневіри дітей у власних можливостях і включенню їх в напружений ритм колективної художньо-трудової діяльності. На наступних етапах необхідність у використанні комп'ютерної графіки помітно послаблювалася. Це було пов'язане з тим, що за розробки порівняно складних орнаментальних композицій, особливо сюжетного характеру, комп'ютерний редактор не давав виграшу в часі, а скоріше навпаки, з іншого боку – більшість учнів за допомогою комп'ютерів переходила ту межу, за якою вони вже мали бажання і достатній досвід для самостійної образотворчої діяльності.

Не маючи можливості детально описувати всі тонкощі організації художньо-трудової діяльності на уроках трудового навчання і образотворчого мистецтва, перелічимо лише окремі закономірності цього процесу:

1. Встановлені психологами і педагогами психофізіологічні й індивідуальні якості особистості суттєво впливають на процес формування естетичних смаків. За співпадання об'єктивних параметрів художньо-трудового процесу (характер і ритм трудових зусиль, вимоги до рівня концентрації уваги, розвитку естетичних смаків, співвідношення рутинної і креативної складових діяльності) з суб'єктивними психофізіологічними показниками (тип темпераменту, рівень розвитку психомоторних та інтелектуальних якостей, особливості емоційно-вольової сфери) цей процес відбувається у прискореному темпі і дає високі матеріально-предметні, навчальні, розвивальні, а головне – естетико-виховні наслідки. Відповідно, дисбаланс між об'єктивними й суб'єктивними елементами художньо-трудової діяльності породжує низькі показники, особливо щодо формування естетичних смаків.

2. Якісне засвоєння учнями технічних і художніх особливостей різних видів декоративно-ужиткового мистецтва на уроках трудового навчання і образотворчого мистецтва неможливе без використання альтернативних способів діяльності, загальними вимогами до яких є: здатність давати однакові або майже однакові матеріально-предметні наслідки художньо-трудової діяльності з приблизно рівною витратою часу; наявність помітних відмінностей в уже відзначених об'єктивних параметрах художньо-трудового

процесу, що й створює можливість для альтернативи – вибору учнями того способу діяльності, який краще відповідає їхнім індивідуальним особливостям.

3. Під час поелементного аналізу процесу виготовлення декоративно-ужиткових виробів нами було виділено такі специфічні види художньо-трудових операцій, які становлять інтерес з точки зору диференціації способів діяльності, а саме: підбір кольорової гами; розробка форми й орнаментальної композиції; підготовка виробу до декорування; виконання декору на поверхні виробу.

4. Ефективність предметних засобів диференціації діяльності є особливо високою на початковій стадії навчання, коли учні лише засвоюють основні техніки декорування, що створює належні умови для подальшого формування індивідуального стилю діяльності та розвитку їхніх естетичних смаків.

Важливу роль у педагогічній взаємодії елементів навчального процесу відіграє літературно правильна й образно насичена українська мова. В художньо-трудої діяльності мова є не лише засобом передачі досвіду, а й потужним джерелом духовного обміну, культурного взаємозбагачення всіх учасників педагогічного процесу. Внаслідок довготривалої методичної роботи й апробації нетрадиційних типів уроків, методів і прийомів навчання учнів із прилучення до декоративно-ужиткового мистецтва, творчих знахідок педагогів склалася певна система організації навчальної діяльності учнів 5-9 класів на уроках української мови і літератури.

Учителі-словесники, усвідомлюючи функціональні зв'язки декоративно-ужиткового мистецтва з народною писемною творчістю при вивченні народних пісень, приказок, прислів'їв, українських народних казок, залежно від конкретних педагогічних ситуацій використовували цей естетичний потенціал народного фольклору. Для проведення контрольних робіт вчителями були розроблені особливі підходи до відбору текстів для диктантів, переказів із метою подання учням високохудожніх мистецьких взірців, які варто наслідувати не лише за формою вираження думок, але корисно сприймати також високоморальний зміст того, про що вони повідомляють.

Наш досвід засвідчив, що література рідного краю, зокрема Поділля, є важливим чинником відродження національної культури, духовності, гуманізму, естетичної вихованості. Її вивчення допомагає учням осмислити історію рідного краю, його традиції, у них формуються чіткіші уявлення про літературне краєзнавство, розвиваються естетичні смаки. Тим більше, що потенційних можливостей для такої роботи в учителів було достатньо, тому вони знаходили цікавий навчальний та виховний місцевий матеріал. Адже більшість письменників і поетів любили подорожувати рідними краями, намагалися побачити життя свого народу, взяти в ньому участь, відображаючи певний період історичного розвитку, певну епоху, в якій знаходили думки, звичаї, місцевий колорит даного часу. Тому вчителі, формуючи естетичні смаки, зверталися до краєзнавчих матеріалів, щоб показати правдивість відображеного, його типовість, порівняти зображене з дійсністю певної місцевості.

Звернення до історії рідного краю було вкрай важливим ще й тому, що твори письменників Поділля є частиною духовного життя народу, як і традиційне декоративно-ужиткове мистецтво – переходять від покоління до покоління. І хоч проходять роки, однак творчість письменників залишається у місцевих легендах, спогадах про події, пов'язаних з їх перебуванням у даній місцевості. Це давало можливість учителям ознайомлювати школярів з легендами, переказами, спогадами про письменників, з'ясовувати історичні назви міст, сіл, вулиць тощо. Така робота формувала практичну і пізнавальну діяльність учнів, привчала самостійно пізнавати життя, сприяла інтелектуальному розвитку, розвивала естетичні смаки. Адже пізнавальний інтерес учнів є вибіркоким: не все цікавить дітей однаково, а в першу чергу те, що має для них певний сенс, життєвий зміст. Саме місцеві факти мають життєве значення для учнів, бо ж зібрані там, де вони живуть, учаться, стосуються їхнього оточення, їхніх земляків. «Вивчення літератури буде ефективнішим, якщо ми в процесі пізнавальної діяльності спиратимемося на сприймання учнями навколишньої дійсності, коли ця дійсність виступатиме в ролі своєрідного унаочнення, допомагатиме осмислити складний абстрактний

матеріал, полегшить його засвоєння, тобто коли вона стане чуттєвою опорою розумової діяльності людини» [3, с. 13].

Використання краєзнавчого матеріалу на уроках української літератури сприяло формуванню естетичних смаків учнів, розвитку творчої думки, виховувало прагнення до пізнання навколишньої дійсності, до пошуків нового, знайомило учнів зі світом духовно-матеріальної культури земляків. Знання, які школярі здобували в процесі вивчення літератури рідного краю, полегшували сприймання художніх творів, допомагали краще зрозуміти чарівний світ декоративно-ужиткового мистецтва. Історія і культура, природа і побут рідної землі органічно входили в життя учнів. Рідний край, відображений у свідомості дитини, поступово формував образ великої Батьківщини, виховував патріотичні почуття. Тому вчителі на уроках літератури знайомили учнів з рідним краєм, його минулим і сучасним, визначними подіями, що відбувалися в рідній місцевості, письменниками-земляками та їх творами, народними умільцями, які жили і творили на теренах рідного краю. Вони виходили з того, що патріотизм кожної дитини починається з любові до свого дому, своєї малої батьківщини і поступово переростає в усвідомлення себе громадянином великої держави. Кожній національно свідомій особистості властиве «відчуття свого роду, оточення і того клаптику землі, на якому зростає. Саме це відчуття єднає кожного з цілим народом України» [1, с. 5].

Готуючись до уроків літератури, вчителі добирали літературні твори високої художньо-естетичної цінності, поєднували краєзнавчий матеріал з історією, музикою, декоративно-ужитковим мистецтвом рідного краю, цим самим забезпечували формування високих естетичних смаків. Проводячи уроки на природі, під час екскурсій та мандрівок пам'ятними літературними місцями учням пропонувалися творчі завдання: створити оповідання (казку, вірш, есе), записати враження від екскурсії, розповісти щось цікаве. Це допомагало виховувати естетичний смак, а також розвивало спостережливість, власну творчість. Саме знайомство на природі з творами письменників про рідний край збагачувало естетичний досвід учнів. Вони спочатку бачили знайомі місця, ландшафт, кольори, а коли вчитель розповідав про творчість письменника, особливості його творів, у школярів відбувалося пробудження естетичних почуттів.

Щодо доповнення змісту навчальних дисциплін освітньої галузі «Математика», то ознайомлення учнів з геометричними фігурами поєднувалося з демонструванням вишитих або тканих орнаментів. Визначаючи спільні елементи у геометричних фігурах та давньоукраїнських графічних символах, вчителі математики дійшли висновку, що така діяльність вносить елемент новизни у навчально-виховний процес і викликає в учнів жвавий інтерес. Крім того, у дітей формуються поняття точки, горизонтальних, вертикальних ліній, навички побудови геометричних фігур, орієнтації у просторі та на обмеженій площині.

Пізнання й усвідомлення учнями мистецьких аспектів становлення національної культури створювало сприятливі умови для пробудження і формування в них естетичних смаків, любові до художніх скарбів рідного народу, готовності їх зберігати і примножувати. Адже, як доведено науковцями, якщо особистість усвідомлює мистецьку цінність народної творчості, розуміє, що саме ці естетичні раритети з сивої давнини культивувалися предками і збереглися до нашого часу, то вона (особистість) дорожить цими естетичними ідеалами, втіленими в життя і побут народу [2]. На основі таких ідей ми успішно формували в учнів погляди і переконання, естетичні ідеали і смаки.

Висновки. Отже, прилучення учнівської молоді до декоративно-ужиткового мистецтва сприяє формуванню гідних представників рідного народу, які стануть продовжувачами розвитку національної культури. Воно допомагає учням поглиблювати мистецькі і технологічні знання та вміння, правильно робити свій професійний вибір, гармонійно поєднувати особисті і народні, індивідуальні й загальнонаціональні потреби, приймати самостійні рішення, морально й естетично оцінювати власні дії і вчинки, виявляти естетичні почуття, відстоювати естетичні ідеали. Постійне спілкування зі світом декоративно-ужиткового мистецтва сприяє розширенню естетичного світогляду школярів, тому виховане

в такий спосіб молоде покоління має започатковувати і розвивати нові мистецькі традиції у конкретно-історичних умовах розбудови нашої держави.

Література:

1. Кожному мила своя сторона: Красензавчі нариси про видатних людей: минуле Поділля, обряди і звичаї населення краю / Упоряд. Л.І.Бондарчук, Л.С.Демченко. – Хмельницький: Журфонд, 1977. – 192 с.
2. Неменский Б.М. Мудрость красоты: О проблеме эстетического воспитания. – М.: Просвещение, 1987. – 255 с. – Библиогр.: с. 253-254.
3. Пасічник Є.А. Літературне красензнавство в школі: Навч. пос. – К.: Рад. школа, 1985. – 136 с.
4. Програми для загальноосвітніх навчальних закладів. Трудове навчання. 5-9 класи. – К.: Перун, 2005. – 312 с.

Статья рассматривает вопрос необходимости организации учебно-познавательной деятельности школьников на уроках трудового обучения, изобразительного искусства, художественной культуры, украинской литературы и истории Украины, а также приобщение школьников к традиционному и современному искусству для создания в школе социокультурного образовательного пространства.

In the article is examined the question of interaction of Artistic work with Arts and Crafts as a factor of the Pupils' Artistic Development.

The authors emphasize on the necessity of children's creative work and consider its value neither the result, nor the product of creation, but in the process of lesson itself, during which they create, work and exercise themselves in creative imagination and its embodiment.

**A. Sas-Badowska
m. Radomiu, Polska**

E-LEARNING W KSZTAŁCENIU NA ODLEGŁOŚĆ

Rozwój społeczeństwa informacyjnego, postęp naukowo – techniczny oraz nasilające się procesy globalizacji są głównymi nośnikami postępu. One to kształtują funkcjonowanie edukacji XXI wieku. Wiedza i informacja stanowią obecnie kapitał ludzki. Poziom wykształcenia społeczeństwa jest decydujący w konkurencji społeczeństw. Dlatego bardzo ważna jest między innymi jakość kształcenia i angażowanie w jej proces znacznie większej liczby członków społeczeństwa. Sprzyja temu koncepcja kształcenia ustawicznego – permanentnego.

Kształcenie ustawiczne należy postrzegać nie jako system, lecz układ możliwie wielu i różnych elementów Wołk (2007).

Na rolę edukacji ustawicznej w procesie cywilizacyjnym zwrócił uwagę J. Delors(1998) w raporcie pisząc: «U progu XXI wieku edukacja i kształcenie we wszystkich swoich przejawach stały się jednym z czynników sprawczych rozwoju. Przyczyniają się one również do postępu naukowego i technologicznego oraz do ogólnego rozwoju wiedzy, która w najwyższym stopniu warunkuje wzrost gospodarczy». Została ona również uwzględniona w Strategii rozwoju edukacji w Polsce na okres 2007/2013 oraz w ustaleniach Procesu bolońskiego. Edukacja ustawiczna w takim ujęciu oznacza edukację całościową.

Globalizacja i zjednoczenie Europy wyznaczają główne kierunki myślenia o współczesnym człowieku.

W obecnej dobie, gdy najważniejszym surowcem jest wiedza, niezbędny jest powszechny dostęp do informacji. Wraz ze zmianami gospodarczymi i technologicznymi tworzące się społeczeństwo wiedzy stawia nowe wyzwania edukacyjne.

Spółeczeństwo informacyjne jest społeczeństwem rozwoju. Ludzie nieposiadający wiedzy nie znajdują właściwego sobie miejsca w społeczeństwie. Nienadążanie za rozwojem jest źródłem wykluczenia społecznego. Niemożność korzystania z zasobu wiedzy jakim jest Internet powoduje ograniczenie rozwoju i tworzenia społeczeństwa informacyjnego.

Proces wprowadzania zmian ukierunkowany na poprawę efektywności i jakości edukacji, otwarcie systemów edukacji na środowisko i świat, a także zwiększenie dostępności do edukacji poprzez między innymi możliwość uczenia się przez całe życie oraz rozwijania kształcenia na odległość wymaga rozwoju technologii informacyjno – komunikacyjnych.

Technologie informacyjne tworzą wirtualny świat, który można postrzegać w dwóch wymiarach: jako sieć – zasoby informacyjne i usługowe oraz jako sieć – infrastrukturę wspomagającą edukację.

Oba te wymiary tworzą nadzwyczaj efektywną platformę wspomagającą samodzielną i permanentną naukę, przy jednoczesnej redukcji kosztów oraz ułatwiając masowe kształcenie. Ma to szczególne znaczenie wobec szybkiego wzrostu ilości nowych treści stanowiących przedmiot nauczania i „starzenia się” wiedzy zdobytej w szkole (Gogołek W. 2006).

Również zdaniem Federico Mayor, a «kształcenie powszechne może zostać zrealizowane jedynie wówczas, gdy wykorzystamy oryginalny system «uczenia się bez granic». Możliwość uczenia się musi być dostępna dla każdego, w każdym czasie, w każdym wieku i w każdych okolicznościach (Mayor F.1996). W dalszej wypowiedzi wyraża pogląd, że «technologia nie będąc uniwersalnym środkiem» – może pomóc przezwyciężyć bariery konwencjonalnego szkolnictwa i wnieść wkład w system otwartego kształcenia przez całe życie». Dlatego też nowoczesne technologie informacyjne – wykorzystanie e-learningu jako narzędzia, metody, może skutecznie wpłynąć na rozmiar i jakość kształcenia ustawicznego.

W literaturze przedmiotu znajduje się wiele definicji pojęcia «kształcenie na odległość». Odnoszone są one do sytuacji, w której uczący się i nauczyciel są oddzieleni od siebie geograficznie i bazują na urządzeniach elektronicznych. Takie rozumienie wskazuje jednak tylko na stronę techniczną tego procesu. Przyjęto zatem ten termin rozumieć jako «uczenie się i nauczanie na odległość z wykorzystaniem metod korespondencyjnych, tele –videokonferencji, sieci komputerowych, radia, telewizji» (K. Wieczorkowski, 1995) oraz «jako uczenie oparte na realizacji dwóch programów: opracowanego przez uczelnię programu nauczania stanowiącego ofertę dydaktyczną i programu działań studenta, określającego jego możliwości i cele. System ten wykorzystuje różne media informacyjne i stosuje wszystkie możliwe metody przekazu i komunikacji. System kształcenia na odległość realizuje te same cele, co stacjonarny system edukacji, przy czym nie narzuca formalnych barier rekrutacji i daje duże możliwości wyboru form i metod kształcenia oraz trybu studiowania. Z punktu widzenia uczelni system pozwala elastycznie określać wielkość naboru i nie jest ściśle ograniczony wielkością posiadanych zasobów materialnych (sal wykładowych, laboratoriów, bibliotek itp.), proces kształcenia na odległość jest ściśle dostosowany do możliwości i potrzeb studenta». (K. Wieczorkowski, 1996).

Niewątpliwie zaletą kształcenia na odległość jest również jego wielka elastyczność. Dotyczy ona zarówno czasu, miejsca, wielokrotności powtarzania jak i bezstresowej nauki .

Obecnie pod pojęciem kształcenia ustawicznego rozumie się kształcenie obejmujące całe życie człowieka i służące jego rozwojowi. Takie rozumienie pojęcia określa kierunek wszystkich reform oświatowych dotyczących szkolnictwa na różnych etapach, doskonalenia zawodowego, oraz wychowania w rodzinie i w środowisku. W tym rozumieniu głównym celem edukacji ustawicznej jest wychowanie nowego typu człowieka twórczego, z dynamicznym podejściem do życia i kultury potrafiącego doskonalić siebie oraz ulepszać warunki życia dla swego i społecznego dobra (J. Półturzycki, 1996). A zatem jest procesem zachodzącym we wszystkich okresach rozwoju człowieka i wpływającym na wszechstronny jego rozwój przez całe życie.

Tworzenie społeczeństwa wiedzy wymaga zmian w procesie kształcenia. Wobec wzrostu zainteresowaniem zdobywania wiedzy, uzyskiwania nowych kwalifikacji bądź uzupełniania już posiadanych, wynikającego z rosnących wymagań kształcenia się przez całe życie i rynku pracy, uczelnie znajdują się w sytuacji gdy muszą się dostosować do tych nowych wyzwań, przygotować nowe kierunki, specjalności, dodatkowe oferty kształcenia z wykorzystaniem e-learningu.

Zdaniem L. Dublina e-learning to «wykorzystanie technologii do tworzenia, dystrybucji i dostarczania danych, informacji, szkoleń i wiedzy w celu podniesienia efektywności pracy oraz działań organizacji». Inny ekspert, E. Masie definiuje e-learning jako: «wykorzystywanie technologii do zarządzania, projektowania i tworzenia, dostarczania, wyboru, wspierania i

poszerzania każdego rodzaju nauczania». To, co w obu definicjach jest najważniejsze, to jednoznaczne określenie e-Learningu jako wykorzystania technologii do nauczania bądź szkolenia. Jest to sposób wykorzystania narzędzia, jakim w tym przypadku są technologie informacyjno – komunikacyjne do zwiększenia efektywności procesu dydaktycznego, który przez wieki pozostawał niezmienny (cyt.za Kędzierska B., 2007).

Decyzją Parlamentu Europejskiego i Rady Europejskiej z dnia 5 grudnia 2003 roku zatwierdzono wieloletni program (2004 2006) na rzecz efektywnego wprowadzenia technologii informacyjno – komunikacyjnych w systemach edukacji w Europie o nazwie: e-Edukacja (eLearning) – kształcenie za pomocą mediów elektronicznych. Celem programu było dostosowanie europejskich systemów edukacji do potrzeb gospodarki opartej na wiedzy oraz promowanie nowych, podstawowych kompetencji (czyli wiedzy, zdolności i biegłości: bardziej wąsko – umiejętności) w szczególności w zakresie nowych mediów i technologii informacyjno – komunikacyjnych. Wspieranie coraz szerszego i efektywniejszego wykorzystywania tych technologii w europejskich systemach edukacji rozumie się jako wkład w wysokiej jakości kształcenie i zasadniczy element dostosowywania systemów edukacji do potrzeb społeczeństwa wiedzy w kontekście kształcenia przez całe życie (Juszczak S., 2007).

Również Deklaracja Bolońska zakłada stworzenie do 2010 roku Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego. Głównymi celami określonymi w deklaracji jest rozwój mobilności studentów i pracowników uczelni. Rozwój nowoczesnych technologii oraz e - learningu rozszerza mobilność o mobilność wirtualną i jest formą współpracy między uczelniami – w tym studentów i wykładowców.

Raport Światowej Konferencji UNESCO również zawiera stwierdzenia dotyczące kształcenia ustawicznego w odniesieniu do uczelni wyższych, z położeniem szczególnego nacisku na wysoką jakość, wyraźny sens społeczny dostosowania studiów oraz na ich funkcję prognostyczną w oparciu o podstawy naukowe. «Ponieważ kształcenie ustawiczne wymaga aktualizowania i udoskonalania przez kadre akademicką jej umiejętności nauczania i metod nauczania w stopniu wyższym niż w obecnych systemach opartych głównie na krótkich okresach studiów wyższych, trzeba ustanowić odpowiednie struktury lub mechanizmy i programy rozwoju kwalifikacji kadry akademickiej... zapewnić, tam gdzie jest to właściwe, doradztwo, kursy wyrównawcze, szkolenie na temat tego, jak studiować oraz inne formy wsparcia dla studentów, w tym kroki mające na celu poprawę warunków życia studentów... Należy w jak największym stopniu upowszechnić wykorzystanie nowych technologii, aby pomóc placówkom szkolnictwa wyższego, wzmocnić rozwój placówek akademickich, poszerzyć dostęp, uzyskać zakres powszechny i rozwijać wiedzę, a także umożliwiać kształcenie ustawiczne».

Procesy globalizacji, rozwój technologii informacyjnych, budowa społeczeństwa informacyjnego i gospodarki opartej na wiedzy, stanowią wyzwanie dla szkolnictwa wyższego. E-edukacja jako nowa forma kształcenia na poziomie wyższym ma umocowanie i uregulowanie prawne. W ustawie prawo o szkolnictwie wyższym obowiązującej od 01.09.2005 określa się *«że zajęcia dydaktyczne na studiach mogą być prowadzone także z wykorzystaniem metod i technik kształcenia na odległość»* (art.164, ust.3).

W rozporządzeniu w sprawie warunków , jakie muszą być spełnione aby zajęcia dydaktyczne na studiach mogły być prowadzone z wykorzystaniem metod i technik kształcenia na odległość Minister Szkolnictwa i Nauki Wyższego określa warunki jakie musi spełniać uczelnia aby takie zajęcia mogły być prowadzone:

- posiadać kadre nauczycieli akademickich przygotowanych do prowadzenia zajęć dydaktycznych z wykorzystaniem metod i technik kształcenia na odległość;
- zapewnić dostęp do infrastruktury informatycznej i oprogramowania, które umożliwiają synchroniczną i asynchroniczną interakcję między studentami i nauczycielami akademickimi;
- zapewnić materiały dydaktyczne opracowane w formie elektronicznej;
- zapewnić każdemu studentowi możliwość osobistych konsultacji z prowadzącym zajęcia dydaktyczne w siedzibie uczelni;
- zapewnić bieżącą kontrolę postępów w nauce studentów, weryfikację wiedzy i umiejętności, w tym również poprzez przeprowadzenie zaliczeń i egzaminów kończących zajęcia dydaktyczne z określonego przedmiotu w siedzibie uczelni;

- zapewnić bieżącą kontrolę aktywności prowadzących zajęcia.

Według omawianego rozporządzenia uczelnia zobowiązana została do zorganizowania cyklu szkoleń dla studentów, przygotowujących do udziału w zajęciach dydaktycznych prowadzonych z wykorzystaniem metod i technik kształcenia na odległość. Liczba godzin zajęć dydaktycznych na studiach stacjonarnych i niestacjonarnych prowadzonych z wykorzystaniem metod i technik kształcenia na odległość, nie może być większa niż:

- 80 % - w przypadku jednostek organizacyjnych uczelni posiadających uprawnienia do nadawania stopnia doktora habilitowanego;
- 60 % - w przypadku jednostek organizacyjnych uczelni posiadających uprawnienia do nadawania stopnia naukowego doktora;
- 40 % - w przypadku pozostałych jednostek organizacyjnych uczelni;
- 70 % - w przypadku prowadzenia zajęć dydaktycznych dla studentów przebywających w krajach pozaeuropejskich.

W szkołach wyższych pojawia się coraz więcej inicjatywy w zakresie wykorzystania technologii informacyjnych w procesie kształcenia. Szczególnie obecnie dużym zainteresowaniem cieszy się wdrożenie e-learningu i jego wykorzystanie zarówno na studiach stacjonarnych jak i niestacjonarnych, różnego rodzaju kursów i zajęć dodatkowych oferowanych studentom.

Jednak wdrożenie e-learningu w polskim szkolnictwie wciąż napotyka na szereg problemów i barier. W efekcie tego jest ono jeszcze stosunkowo mało rozpowszechnione. Niewiele uczelni dotychczas zdecydowało się na wprowadzenie tej formy kształcenia w sposób zorganizowany. Istotnym problemem wdrażania e-nauczania w uczelniach jest przygotowanie kadry naukowo dydaktycznej. Niektórzy nauczyciele akademicki utożsamiają nauczanie z umieszczaniem treści wykładów lub prezentacji w Internecie. Taka forma niewiele różni się od kształcenia tradycyjnego i nie spełnia założeń koncepcji nauczania – uczenia się wielostronnego.

Tymczasem nauczanie powinno polegać między innymi na aktywnym uczeniu się studentów kierowanych – motywowanych i ocenianych przez nauczyciela. A zatem nauczyciele akademicki powinni posiadać wysokie kompetencje dydaktyczne oraz umiejętności posługiwania się ICT.

Na efektywność i skuteczność e-nauczania ma wpływ: dobór wykładowców, przygotowanie materiałów dydaktycznych, obsługa techniczna i administracyjna środowiska informatycznego.

Tradycyjne nauczanie z nauczycielem w roli głównej, który jest źródłem i przekaznikiem wiedzy powoli przechodzi do przeszłości. Spółczesny nauczyciele to przede wszystkim przewodnik w procesie nauczania – uczenia się, pomocnik, osoba wspierająca ucznia – facylitator. Powinien on stworzyć optymalne warunki do pobudzenia myślenia uczniów, w kierunku poszukiwania – selekcjonowania, porządkowania i wykorzystywania informacji pochodzącej z różnych źródeł.

Przy zastosowaniu e-learningu nastąpiła zmiana systemu organizacji pracy nauczyciela.

Tabela 1

Porównanie elementów strukturalnych procesów edukacyjnych w «starym» i «nowym systemie»

Miejsce i organizacja procesu edukacyjnego	
tradycyjna edukacja	e-edukacja
– Siedziba szkoły. – Klasa rozumiana jako grupa studentów dobranych według kryterium rówieśniczego, rzadziej celu edukacyjnego, pracująca pod bezpośrednim nadzorem nauczyciela. – Sztywna organizacja procesu nauczania zależna od instytucji edukacyjnej, w której ów proces się odbywa.	– Cyberprzestrzeń. – Klasa wirtualna rozumiana z jednej strony jako grupa osób o podobnym celu edukacyjnym, z drugiej zaś jako środowisko informatyczne, pozwalające na zdalną pracę grupową i komunikację online. – Nauczyciel pełni w takiej grupie raczej rolę doradcą niż kierowniczą. – Elastyczna organizacja procesu nauczania dostosowania do potrzeb studenta, nauczyciela i potencjalnie – rynku pracy.

Wspomaganie procesu uczenia się	
tradycyjna edukacja	e-edukacja
– Osobowościowe cechy nauczyciela i jego styl nauczania determinują proces nauczania. – Bezpośredni i ograniczony jakością miejsca oraz czasu kontakt nauczyciela ze studentami. – Mowa ciała i demonstracja nauczanych umiejętności. – Pismo i obraz tworzony na oczach studenta. – Nauczanie odbywa się «na żywo», spontanicznie. Doświadczenie wiedzy. – Mowa, obraz, dźwięk jako narzędzie przekazu wiedzy, a jednocześnie narzędzie ekspresji studenta. – Zestaw podręczników z tekstem liniowym.	– Dokładnie zaplanowany i sprawdzony zestaw środków dydaktycznych, dostosowanych do zdolności percepcyjnych ucznia. – Nieograniczony do konkretnego miejsca i czasu kontakt nauczyciela i studentów, umożliwiającą asynchroniczną pracę zarówno studenta, jak i nauczyciela – przygotowanie wypowiedzi sprzyja namysłowi i refleksji. – Kontakt między nauczycielem a studentami «techniczny». Wirtualne, więc bezpieczne i powtarzalne, środowisko doświadczania wiedzy. – Komputer wraz z oprogramowaniem pośredniczący w przekazie wiedzy i w tworzeniu tekstu, obrazu oraz dźwięku jako narzędzi ekspresji nauczyciela i studenta, dodatkowo eliminujący znaczną część uciążliwych czynności przygotowania narzędzi ekspresji. – Podręcznik multimedialny pozwalający na nieliniową interakcję studenta z materiałami kursu.
Kontrola procesu nauczania	
tradycyjna edukacja	e-edukacja
– Proces uczenia się jest planowany, kierowany i kontrolowany przez nauczyciela i instytucję edukacyjną, której jest on przedstawicielem. – Rolą studenta jest „pobieranie nauk”. – Postępy są wymuszane przez nauczyciela.	– Proces nauczania jest planowany, w dużej mierze kierowany, a także kontrolowany przez studenta. – Rolą nauczyciela jest pomoc studentowi w opanowaniu wiedzy i umiejętności przewidzianych zakresem treściowym kursu. – Postępy w nauce są w większym stopniu zależne od wysiłku i woli uczącego się.

Źródło: Mischke J., Stanisławska A.K.: *Elektroniczna rewolucja w edukacji. Ale jaka?* [w:] http://WWW.puw.pl/downloads/docs/artykul_JMM_i_AKS.pdf

Natomiast według E. Gajek (2004) od nauczyciela prowadzącego zajęcia online powinno się wymagać:

- doskonałej sprawności w korzystaniu z narzędzi e-learningowych;
- umieszczania na platformie materiałów edukacyjnych i informacji administracyjnych;
- prowadzenia dyskusji w komunikacji synchronicznej i asynchronicznej;
- analizowania procesu uczenia się na podstawie danych statystycznych zapewnianych przez platformę, np. czasu dostępu przez każdego ucznia – słuchacza do materiałów edukacyjnych oraz liczby wejść na platformę lub liczby prób wykonania testu;
- umiejętności modyfikacji multimedialnych materiałów tekstowych, dźwiękowych i wideo w celu dopasowania ich do potrzeb uczniów;
- korzystania z baz danych elektronicznych materiałów.

W nauczaniu on-line ulega zmianie rola nauczyciela. Jest on doradcą, przewodnikiem.

Wskazane byłoby aby nauczyciel w kształceniu online powinien posiadać doświadczenie dydaktyczne w tradycyjnej szkole, aby mógł odnaleźć się w nowej rzeczywistości. T. Chudak (2003) przewiduje, że: tradycyjny nauczyciel będzie jednym z pięciu znikających zawodów u progu XXII wieku i w ciągu kilku najbliższych dekad nauczanie przez Internet obejmie około 50% populacji uczniów – studentów; wirtualny uczeń – student różni się od ucznia tradycyjnego: należy do społeczeństwa informacyjnego, zna się na nowoczesnej technologii i jest aktywnym internautą; tworzenie materiałów dydaktycznych oraz częściej będzie opierało się na wykorzystaniu osiągnięć najnowocześniejszych technologii. T. Chudak (2003) zwraca również uwagę na potrzebną wiedzę i umiejętności w zakresie technologii nauczania on-line.

Tabela 2

Wiedza i umiejętności w zakresie technologii nauczania on-line

Sprzęt	Obsługa
Komputer z dostępem do Internetu, CD-ROM, stacja dyskiety	Obsługa komputera na średnio – zaawansowanym poziomie (zrozumienie specyfiki używanego komputera, np. PC: twardy dysk, pamięć RAM, obsługa CD-ROM, postępowanie ze stacją dyskiety)
System (np. Windows XP, Linux)	Umiejętność stworzenia klarownego systemu katalogowego Obsługa nawigacji okien nawigacji Instalacja oprogramowania dodatkowego Utrzymanie systemu (defragmentacja, antywirusy)
Oprogramowanie do edycji tekstów	Umiejętność redagowania i edycji tekstów (wycinanie, kopiowanie, justowanie, wklejanie, tworzenie tabel i rysunków, zapisywanie informacji)
Komunikacja	Umiejętność używania programów przeznaczonych do obsługi poczty elektronicznej
Internet	Obsługa przeglądarek internetowych (wyszukiwanie adresów, organizacja linków, etc.) na poziomie średniozaawansowanych opcji Instalowanie programów pobranych z sieci (np. plug –in) Umiejętność wyszukiwania konkretnych informacji w sieci Używanie innych narzędzi internetowych

Źródło: Chudak T.: Nauczyciel online – materiał do refleksji. Cz.1.PUWletter – newsletter Polskiego Uniwersytetu Wirtualnego 25/2003

Szczególnie ważne jest przygotowanie materiałów, które na tyle powinny być uniwersalne, aby mogły być stosowane wielokrotnie i w różnych sytuacjach. Takie rozwiązanie wiąże się z kosztami ich wytwarzania. Cytując za Z. Megerem (2006) «koszt przygotowania jednego modułu odpowiadającego jednostce zajęć 30-45 minut wynosi w ujęciu europejskim od 2000-20000 euro i więcej w zależności od stopnia złożoności modułu i stopnia jego multimedialności». Przykładem może być tworzenie modułu z interaktywnymi eksperymentami ekranowymi wymagającego pracy zespołu badawczego kilku miesięcy do przygotowania jednego krótkiego doświadczenia. Na tak kosztowne przygotowanie materiałów wiele uczelni nie będzie mogło sobie pozwolić i wspomniana współpraca uczelni może w zdecydowanym stopniu te koszty obniżyć i tym samym pozwoli na utrzymanie się uczelni na konkurencyjnym rynku edukacyjnym.

Kadra dydaktyczna powinna być przygotowana do tworzenia materiałów dydaktycznych i nauczania na odległość. Od jej zaangażowania w dużym stopniu zależy aktywność odbiorców usługi na platformie. Materiały dydaktyczne do nauczania zdalnego (wykłady, zadania, ćwiczenia) powinny być opracowane wraz z instrukcją w postaci podręcznika multimedialnego oraz na platformie. Materiał danego przedmiotu /modułu powinien być podzielony na mniejsze jednostki, a jego treści odpowiadać ustalonym celom ogólnym i szczegółowym.

Kształcenie to powinno charakteryzować się wysoką jakością i skutecznością. Na proces tworzenia wiedzy składa się: tworzenie treści, produkcja narzędzi, integracja z zasadami

pedagogicznymi i rozpowszechnianie materiałów. Uczelnie mogą same wytwarzać wszystkie te elementy bądź zlecać do opracowania specjalistom. Dlatego też problem współpracy między uczelniami może odgrywać znaczącą rolę.

W literaturze przedmiotu ze względu na jakość i złożoność tworzonych materiałów on-line podczas ich opracowania powinni współpracować ze sobą różni specjaliści są to: dydaktyk medialny zajmujący się przekształcaniem przygotowanych treści w elektroniczny kurs; e-mentor pełniący rolę wspierającą dla ucznia – studenta; konsultant ds.e-learningu doradzający szkole, uczelni w zakresie przygotowania, wdrażania i prowadzenia zajęć oraz tester – ewaluator treści e-learningowych odpowiedzialny za poprawność i jakość materiałów dydaktycznych.

Przy projektowaniu materiałów dydaktycznych należy uwzględnić zasady uczenia się dorosłych, które kładą nacisk na inicjatywę uczącego się, odpowiedzialność i uczenie się przez doświadczenie.

Tworzenie wykładów online wymaga stosowania odpowiedniej metodologii. Według M. Owoc i K. Hauke (2006) aby wykład był w pełni funkcjonalny musi być realizowany w następujących etapach: zdefiniowanie problemu do przedstawienia go w postaci online, analiza aktualnego stanu wiedzy na temat tworzenia wykładu, budowa modelu wykładu, przygotowanie projektu wykładu gnilne, zastosowanie narzędzi do stworzenia wykładu onilne. W oparciu o teorię konstruktywistyczną uznającą osobę uczącą się za aktywnego uczestnika zdolnego do samooceny i wglądu we własny proces uczenia się i rozumienia uważa się, że wykład prowadzony na odległość powinien być wykładem problemowym.

Kształcenie w wykorzystaniem platformy wymaga również stosowanie odpowiednich metod dydaktycznych, adekwatnych do aktywnego zaangażowania słuchaczy w procesie nabywania wiedzy. Powinny być to metody aktywizujące odbiorców jak: metoda problemowa, metoda projektów oraz ćwiczenia w grupach, studium przypadku, analiza SWOT.

Realizacja nowego rodzaju zajęć dydaktycznych podczas wirtualnej współpracy zespołów problemowych umożliwia studentom integrację wiedzy teoretycznej z praktyczną. Szczególnie przydatna jest tu metoda projektu, która (...) łączy walory tradycyjnych metod słowno – obrazowych (o charakterze podawczym) z walorami metod praktycznego działania i praktycznego dochodzenia do wiedzy. Jednocześnie wprowadza aspekt złożonej współpracy zarówno na poziomie merytorycznym, jak i w relacjach międzyosobowych (wśród członków zespołu projektowego) (Lubina E.,Bednorz J.,2005).

Wdrożenie e-learningu w procesie kształcenia może napotkać bariery ze względu na to, że jest to często duża inwestycja dla uczelni, wysoki koszt opracowania i konserwacji treści kształcenia, konieczność adaptacji sieci korporacyjnej do wymagań e-szkolenia, brak koniecznych umiejętności obsługi komputera utrudniających lub uniemożliwiających efektywne nauczanie, a ponadto: brak dostępu do komputera i Internetu, wysokie ceny dostępu do Internetu, lęk przed korzystaniem z nowoczesnych rozwiązań, brak zaufania do możliwości e-nauczania, konieczność otwarcia się na nowe strategie pedagogiczne, potrzebę bardziej pragmatycznego spojrzenia na edukację oraz ze względu na obawę o prawa autorskie – nielegalne kopiowanie e-materiałów szkoleniowych. Natomiast zaletami szkoleń online są: redukcja kosztów realizacji szkoleń (aktualizacji) treści dydaktycznych oraz ich natychmiastowej dystrybucji, indywidualizacja kształcenia, tworzenie aktualnej oferty szkoleniowej dla studentów. Ze względu na to, że nie wszyscy mogą jednocześnie uczestniczyć w zajęciach e-learningu jest odpowiedzią na wymagania współczesności.

Zalety studiów e-laerningowych to: brak barier architektonicznych szczególnie istotnych dla niepełnosprawnych, geograficznych - mogą studiować osoby w znacznej odległości od ośrodków akademickich lub często zmieniające miejsce pobytu, czasowych- dają szansę osobom o nienormowanym czasie pracy. Bardzo dużo Polaków widzi w edukacji on-line szansę na podwyższenie kwalifikacji i zwiększenie tym samym szans na rynku pracy. Nauczanie to stanowi bardzo atrakcyjną, alternatywną dla uczenia tradycyjnego. Z e-laerningu mogą korzystać wszyscy, niezależnie od wieku, płci, narodowości, miejsca zamieszkania i warunków edukacyjnych.

Efektywne korzyści wprowadzenia nowych form e-learningu są: nabywanie kompetencji informacyjnych, kształtowanie nawyku korzystania z nowoczesnej technologii kształcenia,

podnoszenie atrakcyjności i jakości usług edukacyjnych w uczelniach wyższych, rozszerzenie i wzbogacanie oferty edukacyjnej dla studentów, ułatwienie zdobycia kwalifikacji zawodowych.

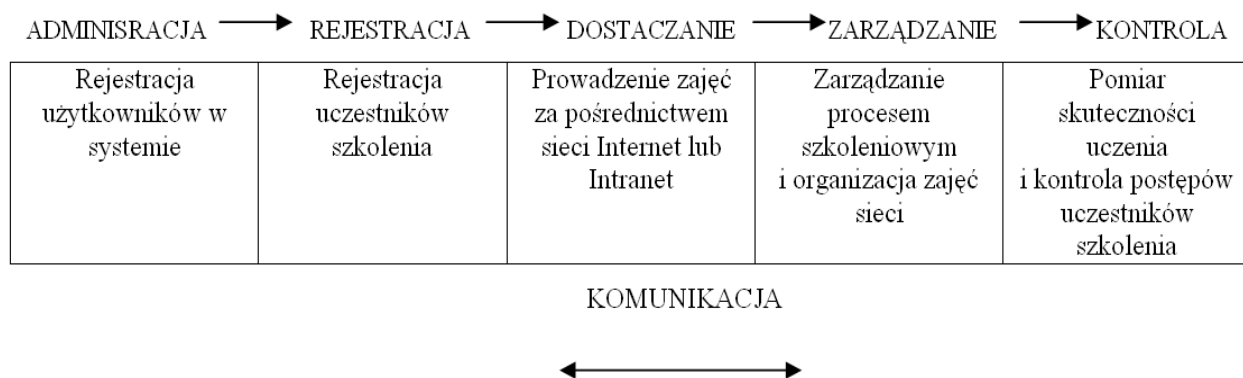
E-edukacja może być dla osób wykluczonych szansą na wyjście z wykluczenia i bycia aktywnym na rynku pracy. Szansą na rozwiązanie problemów związanych z tworzeniem gospodarki opartej na wiedzy jest szeroki dostęp do edukacji i partnerstwa edukacji przez całe życie.

Inną przeszkodą we wprowadzeniu e-learningu w uczelniach są bariery technologiczne występujące zarówno po stronie organizacji wdrażająca tę formę nauczania jak i po stronie odbiorców. Uczelnia musi dysponować infrastrukturą informacyjną na którą składają się między innymi: platforma zdalnego nauczania (LMS), sprzęt na którym jest zainstalowana oraz sieć komputerowa z dostępem do Internetu.

Do zdalnego nauczania stosuje się różne systemy informatyczne. System LMS, który służy do zarządzania procesem szkolenia i zapewnia pojedynczemu studentowi dostęp do rozmaitych źródeł nauczania oraz automatyzuje cały proces administrowania procesem szkolenia, stwarzając duże możliwości intelektualnego rozwoju. System ten służy również wspomaganie nauczania mieszanego (b-learning), które jest połączeniem nauczania tradycyjnego z nauczaniem wirtualnym. System LCMS to program aplikacyjny umożliwiający nauczycielowi i słuchaczom zarządzanie treścią kształcenia i jego przebiegiem.

W edukacji e-learningowej można wyróżnić kilka modeli online stosowanych ze względu na czas i miejsce, w których możliwy jest transfer wiedzy. 1) ten sam czas to samo miejsce, 2) ten sam czas różne miejsca, 3) różne czasy to samo miejsce, 4) różne czasy różne miejsca. Modele te mogą być realizowane w różnych formach e-learningu. Najbardziej znany to model asynchroniczny charakteryzujący się wymianą informacji pomiędzy nauczycielem a studentami w czasie wirtualnym oraz model synchroniczny, który jest formą prowadzenia zajęć w czasie rzeczywistym.

Do wymiany informacji pomiędzy prowadzącymi zajęcia, a ich odbiorcami potrzebne jest zaangażowanie po obu stronach procesu kształcenia oraz odpowiednie narzędzie informatyczne. Najczęściej obecnie używana platforma zdalnego nauczania jest platforma Moodle (*Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*). Jest ona równocześnie systemem CMS – systemem zarządzania treścią i systemem MLS – systemem zarządzania procesem kształcenia. Podstawowe funkcjonalności systemu Moodle przedstawia rys. 1.



Rysunek 1. Podstawowe funkcjonalności systemu Moodle

Źródło: Marciniak J.: *Analiza jakościowa systemów e-learningowych na przykładzie platformy informatycznej Edumatic oraz systemu Moodle*, Radom 2007

W platformie Moodle system zarządzania pozwala na wyróżnienie następujących użytkowników posiadających różne uprawnienia:

- **gość** – może zobaczyć opisy, jednak nie ma możliwości przeglądania i uczestniczenia w szkoleniach;
- **słuchacz** – posiada możliwość przeglądania i uczestniczenia w kursach;
- **prowadzący kurs** – nie ma możliwości samodzielnego utworzenia nowego kursu, może jednak dowolnie umieszczać treść i modyfikować ją w istniejącym kursie;
- **autor kursów** – nie ma możliwości tworzenia kursów i przypisywania prowadzących do tych kursów;

- **administrator** – może dokonać zmiany dowolnych elementów platformy.

Zasadniczą cechą platformy Moodle według M. Godziemba-Maliszewski, B. Golas, J. Rak (2005) w zakresie dydaktycznym jest:

- pełnienie funkcji strategicznych w zakresie szkoleń;
- integracja różnych form kształcenia;
- integracja treści pochodzących z różnych źródeł;
- administrowanie słuchaczami – przydział osób prowadzących, twórców szkoleń i samych słuchaczy do konkretnych szkoleń;
- zapewnienie komunikacji pomiędzy nauczycielami i słuchaczami;
- tworzenie testów, quizów, zadań i innych elementów związanych z dokonaniem oceny wiadomości słuchaczy;
- tworzenie jednolitych metod oceny wiedzy studentów.

Platforma Moodle ma niezbyt wysokie wymagania sprzętowe. Ich wykaz zawarty jest w tabeli 3.

Tabela 3

Wymaganie sprzętowe dla środowiska działania Platformy Moodle

	Parametry techniczne
Procesor	– Intel Pentium 1-4 (lub odpowiednik)
Pamięć RAM	– minimum 256MB (zalecane 512MB)
Miejsce na twardym dysku	– 500MB dla instalacji minimalnej (bez środowiska graficznego) – Przecięcie 2,5GB dla instalacji podstawowej – 3,5GB w przypadku wykorzystywanej instalacji, która obejmuje opcje dodatkowe (biblioteki, serwer Apache oraz bazę danych MySQL)

Źródło: Banasik A., Morala T., Kapczyński A., Męczyńska A.,: Rozwój elektronizacji nauczania na Wydziale Organizacji i Zarządzania Politechniki Śląskiej, 2006

Obserwuje się obecnie coraz większe zainteresowanie polskich uczelni tą metodą nauki. Proces wdrażania nauczania on-line wydaje się nieodwracalnym i nieuniknionym. Uczelnie, które nie wprowadzą nowoczesnych technologii mogą być eliminowane z rynku edukacyjnego ze względu na dużą konkurencyjność.

W Wyższej Inżynierskiej Szkole Bezpieczeństwa i Organizacji Pracy w Radomiu platforma Moodle ma zastosowanie do wspomagania procesu dydaktycznego z niektórych przedmiotów dla studentów niestacjonarnych oraz dla słuchaczy studiów podyplomowych i kursów zawodowych. Planowane jest opracowanie materiałów dla zajęć wyrównawczych z matematyki i fizyki. Student mógłby z nich korzystać podczas samodzielnej pracy (np. w domu), a dzięki komunikatorowi miał możliwość dogodnego kontaktu z prowadzącym zajęcia, również poza terenem uczelni.

Kształcenie na odległość jest nowym problemem w środowisku pedagogicznym wymagającym przeprowadzenia systematycznych badań empirycznych i podejmowania prób wdrażania tej formy kształcenia do praktyki edukacyjnej.

Prowadzenie studiów na odległość charakteryzuje się dużą złożonością i kosztownością. Wydaje się, że w najbliższym czasie uczelnie będą łączyć się tworząc wspólne platformy e-learningowe. Wspólne działania mogą wpłynąć na obniżenie kosztów, poprawę jakości procesu dydaktycznego, atrakcyjności kształcenia i rozszerzania oferty edukacyjnej.

Wiedza jest obecnie najważniejszym czynnikiem determinującym standard życia. Według ekonomisty Paula Romera ze Stanford University jest ona traktowana jako trzeci czynnik produkcji. A zatem rozwój gospodarczy, ekonomiczny, postęp technologiczny jest bezpośrednio mierzony z modelem edukacji i rozwojem zaawansowanych form kształcenia zdalnego. Chociaż rezultaty kształcenia w szkołach każdego typu nie wystarczają uczniom, studentom na całe życie, to wysokiej jakości edukacja jest niezbędnym fundamentem dla ustawicznego kształcenia. A zatem szkoły jako

główne instytucje formalnego kształcenia powinny wspomagać kształcenie ustawiczne w: przygotowaniu absolwentów do ustawicznego kształcenia, być organizacją uczącą się - ponieważ są miejscem pracy ale i uczenia się nauczycieli oraz stanowić centrum dostępu do TI.

Szkoły wyższe w myśl raportu J. Delorsa powinny być pomostem łączącym wyższą edukację z dalszym kształceniem. Powinny być miejscem uczenia się przez całe życie.

Literatura:

1. Banasik A., Horzela T., Kapczyński A., Męczynska A.: Rozwój elektronizacji nauczania na Wydziale Organizacji i Zarządzania Politechniki Śląskiej. (w:) Rozwój e-edukacji w ekonomicznym szkolnictwie wyższym cz. II. Kraków 2006.
 2. Bednarczyk H., Woźniak J.(red.): Edukacja ustawiczna 2005. Raport o stanie edukacji ustawicznej w Polsce w roku 2005 Warszawa 2005.
 3. Bednarek J.: Media w edukacji. Szkoła, dydaktyka, zadania. Wyd. MIKOM, Warszawa 2002.
 4. Chudak T.: Nauczyciel online – materiał do refleksji. Cz.1.PUWletter – newsletter Polskiego Uniwersytetu Wirtualnego 2003/25.
 5. Delors J.:(red.) Edukacja jest w niej ukryty skarb, Warszawa 1998.
 6. Gajek E.: Nauczanie języków online. e-mentor nr 2/4 Wyd. SGH, Warszawa 2004/4.
 7. Godziemba – Maliszewski M., Galwas B., Rak J.R.: Platforma Moodle jako narzędzie zdalnej edukacji. Technologie Internetowe w Zarządzaniu i Biznesie. TIZIB, 2005.
 8. Gogołek W.:Technologie informacyjne w edukacji.(w:)Rozwój e-edukacji w ekonomicznym szkolnictwie wyższym. cz.I, Kraków 2006.
 9. Hyla M.: E-learning od pomysłu do rozwiązania. Kraków 2003.
 10. Juszczak S.: Kompetencje współczesnego nauczyciela w zakresie stosowania w edukacji technologii informacyjno – komunikacyjnych. (w:) Szlosek F. (red.): Ewolucja kwalifikacji nauczyciela w kontekście przemian edukacyjnych. Wyd. ITEPIB, Warszawa- Siedlce- Radom 2007.
 11. Kędzierska B.: E-learning w procesie kształcenia ustawicznego(w:)Kramek Z.(red.):Teoretyczno – metodyczne podstawy rozwoju e-learningu w edukacji ustawicznej. Wyd. ITEPIB,Radom2007.
 12. Kramek Z.(red.):Teoretyczno – metodyczne podstawy rozwoju e-learningu w edukacji ustawicznej. Wyd. ITEPIB,Radom2007.
 13. Lubina E., Bednorz J.: Efektywność i psychologiczne mechanizmy wewnątrzgrupowe w pracy na odległość metodą projektu. (w:) Dąbrowski M., Zając M.(red.): Rozwój e-edukacji w ekonomicznym szkolnictwie wyższym. Fundacja Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych, Warszawa 2005.
 14. Mayor F.: Przemówienie wygłoszone z okazji otwarcia Międzynarodowego Forum «Education for All» Amman,16 czerwiec 1966.
 15. Marciniak J.:Analiza jakościowa systemów e-learningowych na przykładzie platformy informacyjnej Edumatic oraz system Moodle, Radom 2007.
 16. Meger Z.: Kompetencje uczelni w zakresie e-learningu – szansa czy konieczność? (w:) Rozwój e-edukacji w ekonomicznym szkolnictwie wyższym. cz.I, Kraków 2006.
 17. Mischke J. (red.): Akademia on-line.Wyd. WSH-E w Łodzi, Łódź 2005.
 18. Owoc M.L., Hauke K.: Metodologia tworzenia wykładu online. (w:) Rozwój e-edukacji w ekonomicznym szkolnictwie wyższym. cz.I, Kraków 2006.
 19. Półturzycki J.:szkolnictwo wyższe a idea edukacji ustawicznej.(w:) Górska R., Półturzycki J.(red.): Edukacja ustawiczna w szkołach wyższych – od idei do praktyki. Płock-Toruń 2004.
 20. Strykowski W., Strykowska J., Pielachowski J.: Kompetencje nauczyciela szkoły podstawowej. Wyd. eMPI², Poznań 2003.
 21. Rozporządzenie MNiSW z dnia 25 września 2007r Dz.U.Nr 188 poz. 1347 z póź. zmw sprawie warunków jakie muszą być spełnione, aby zajęcia dydaktyczne na studiach mogły być prowadzone z wykorzystaniem metod i technik kształcenia na odległość.
 22. UNESCO – Światowa Konferencja dotycząca szkolnictwa wyższego. Ramy priorytetowego działania na rzecz zmian i rozwoju szkolnictwa wyższego. «Edukacja otwarta» 2001 nr 1/2.
 23. Ustawa Prawo o szkolnictwie wyższym z dnia 12 sierpnia 2005.
 24. Wieczorkowski K.: Telematyczne metody w edukacji na dystans; Toruńskie studia Dydaktyczne, rok IV/8), Toruń 1995.
 25. Wieczorkowski K.: Kształcenie na dystans z wykorzystaniem sieci komputerowej. CODN, zeszyt 39, Warszawa 1996.
 26. Wołk Z. E.learning jako komponent elastycznego układu kształcenia ustawicznego. (w:) Kramek Z.(red.): Teoretyczno – metodyczne podstawy rozwoju e-learningu w edukacji ustawicznej. Wyd. ITEPIB, Radom 2007.
- Netografia:**
1. Bednarko M.: e-learning – synergia wiedzy i technologii. Internet:http://www.e_fakty.pl/wiedza.php
 2. Mischke J., Stanisławska A.: Elektroniczna rewolucja w edukacji «Ale jaka? http://www.puw.pl/downloads/does/arttykul_IMM_i_AKS.pdf.
 3. <http://www.masie.com/masie/default>.

WYKORZYSTANIE NOWYCH TECHNOLOGII KOMUNIKACYJNYCH W PROFORYSTYCZNYM WYMIARZE PEDAGOGIKI KATOLICKIEJ NA PRZYKŁADZIE DZIAŁALNOŚCI POLSKIEGO DZIEŁA BIBLIJNEGO IM. JANA PAWŁA II

Motto:

«Trzeba cieszyć się z tego, że Biblię biorą do ręki ludzie prości, ubodzy, którzy mogą wnieść do jej interpretacji i aktualizacji wnikliwsze światło z punktu widzenia duchowego aniżeli to płynące ze zbyt pewnej siebie wiedzy (por. Mt 11,25)»¹

Papieska Komisja Biblijna «O interpretacji Biblii w Kościele»

Wstęp

Od zakończenia ostatniego Drugiego Soboru Watykańskiego (1962-1965), nazwanego «godziną łaski dla Kościoła katolickiego» upłynęło już prawie pół wieku². Czas odnowy soborowej związany był także z działalnością bardzo zasłużonych nie tylko na polu religijnym, ale również ekumenicznym i społecznym papieży: bł. Jana XXIII zwanego «Papa Buono» i Pawła VI. Jednak po 43 latach recepcja i akomodacja postanowień Soboru pozostawia ciągle wiele do życzenia, szczególnie na gruncie polskim. Soborowe wezwanie «*Ite ad fontes*» – idźcie – sięgajcie do źródeł – domaga się permanentnego wypełnienia i jest ciągle nową szansą duszpasterską. Powracającym echem wołania Vaticanum II jest rozwój proforystyki biblijnej, ukazującej naukowe i pastoralne formy przekazu treści biblijnych. W świetle wypowiedzi Soboru Biblia nie jest tylko księgą badań naukowych, ale również księgą życia, pokarmem duszy, normą wiary i źródłem życia duchowego³. Dlatego Ojcowie Soboru wzywają do studium Pisma Świętego, postulując jednocześnie „*tak badać i wykladać Boskie Pisma, by jak najliczniejsi słudzy słowa Bożego mogli z pożytkiem podawać ludowi Bożemu pokarm owych Pism, który by rozum oświecał, wolę umacniał, a serca ludzi ku miłości Bożej rozpalał*” (*Dei Verbum* 23). Studium i wykład Biblii, nie rezygnując z rygorów naukowych, winny być ukierunkowane pastoralnie. Ich zadaniem jest również przygotowanie sług słowa, by umieli zastawiać wiernym stół Słowa Bożego i otwierać im dostęp do skarbcza Pisma Świętego⁴.

Powracającym i słyszalnym echem *Vaticanum II* staje się również intensywnie uprawiana na Wydziale Zamiejscowym Nauk o Społeczeństwie KUL w Stalowej Woli (istniejącym na terenie diecezji sandomierskiej) pedagogika katolicka, której podstawowym i fundamentalnym źródłem jest Pismo Święte. Wiąże ona typową proforystykę i teologię biblijną z wymiarem pedagogiczno – wychowawczym, tak aktualnym we współczesnym świecie⁵. Poznawanie Biblii wiąże się z dotarciem do źródeł pedagogiki katolickiej, a wśród nich w sposób szczególny Ewangelii kanonicznych – głównego źródła naszej wiedzy i wiary w Jezusa Chrystusa, Syna Bożego, Jedyne Nauczyciela i Wychowawcy. Niepowtarzalne Orędzie Jezusa Chrystusa – jedyne Boskiego założyciela wielkiej religii monoteistycznej – zawierające w sobie bardzo istotne

¹ Interpretacja Biblii w Kościele. Dokument Papieskiej Komisji Biblijnej z komentarzem biblistów polskich, przekład i redakcja R. Rubinkiewicz, Warszawa 1999, s. 96.

² Por. K. Wenzel, Mała historia Soboru Watykańskiego II, Kraków 2007, s. 136-150.

³ T. Jelonek, Wprowadzenie do lektury Biblii, Kraków 2007, s. 5n; Tenże, Ogólne wiadomości o Piśmie Świętym, Kraków 2007, s. 5n.

⁴ J. Szlaga (red.), Wstęp ogólny do Pisma Świętego, Poznań-Warszawa 1986, s. 223n.

⁵ Warto przypomnieć, iż staraniem Katedry Pedagogiki Katolickiej WZNoS KUL w Stalowej Woli, kierowanej przez ks. prof. dr hab. Jana Zimnego powstało w ostatnim czasie kilkanaście prac zwartych traktujących o problematyce pedagogiki katolickiej, kilkadziesiąt artykułów naukowych oraz wydawany jest półrocznik «Pedagogika Katolicka»; por. R. B. Sieroń, Rola Biblii w pedagogice katolickiej, w: Wokół pedagogiki katolickiej, praca zbiorowa pod red. J. Zimnego, Stalowa Wola – Sandomierz 2007, s. 71-74.

przesłanki pedagogiczne ukazuje Go nie tylko jako Edukatora, ale również Wychowawcę i Formatora. Orędzie to jest również przesłaniem dla współczesnych nauczycieli, wychowawców i pedagogów, dla których najważniejsza powinna stawać się nie tylko edukacja – kształcenie młodych ludzi, ale także ich wychowywanie i głęboka formacja ludzka i chrześcijańska¹.

Powołane 24 września 2005 r. przez polskich biskupów Dzieło Biblijne im. Jana Pawła II jest odpowiedzią Kościoła w Polsce na wołanie soborowe, aby odnajdywać i dzielić się «ogromnymi bogactwami Słowa Bożego» (*Dei Verbum* 25)². Dzieło Biblijne im. Jana Pawła II erygowane we wrześniu 2005 r. zostało zatwierdzone przez polskie Ministerstwo Spraw Wewnętrznych i Administracji 17 listopada 2005 r. Zaledwie dwa dni po tym fakcie, w wigilię uroczystości Chrystusa Króla 19 listopada 2005 r. biskup sandomierski prof. dr hab. Andrzej Dziega jako pierwszy w Polsce ustanowił diecezjalną strukturę Dzieła Biblijnego im. Jana Pawła II w diecezji sandomierskiej a piszącego te słowa mianował jego moderatorem³.

Warto w tym miejscu zacytować również jeden z najważniejszych, współczesnych dokumentów biblijnych Kościoła katolickiego czyli dokument Papieskiej Komisji Biblijnej «*O interpretacji Biblii w Kościele*» ogłoszony przez papieża Jana Pawła II 23 kwietnia 1993 r., który uwypukla znaczenie nowych form apostołatu biblijnego dla nowej ewangelizacji i nakreśla nowe wymiary działań: «*Apostołat biblijny ma za przedmiot rozpowszechnianie Biblii jako Słowa Bożego i źródła życia. Na pierwszym miejscu sprzyja przekładowi Biblii na najrozmaitsze języki i rozpowszechnianiu tych przekładów. Wzbudza i podtrzymuje liczne inicjatywy: formację grup biblijnych, konferencje na temat Biblii, tygodnie biblijne, publikacje czasopism i książek itd. Ważny wkład wnoszą stowarzyszenia i ruchy kościelne, które stawiają na pierwszym planie lekturę Biblii w perspektywie wiary i chrześcijańskiego zaangażowania. Liczne wspólnoty podstawowe organizują zebrania wokół Biblii i stawiają sobie potrójny cel: poznać Biblię, ustanowić wspólnotę i służyć ludowi (...) Stale wzrastająca waga środków masowego przekazu (mass – mediów): prasy, radia, telewizji, wymaga, żeby głoszenie Słowa Bożego i poznanie Biblii były propagowane aktywnie za ich pośrednictwem*»⁴.

Ta aktywność we współczesnym apostołacie biblijnym, rzutującym także na obszar pedagogiki katolickiej domaga się wykorzystania dorobku współczesnych nauk: psychologii, pedagogiki, socjologii, nauk o komunikowaniu, medioznawstwa, a w szczególności odkrycia, rozwinięcia i zastosowania nowoczesnych procesów poznawczych w praktyce poznawania Pisma Świętego⁵.

Totalitarne zniewolenie minionego półwiecza w Polsce nie pozwoliło na rozwijanie form działalności apostołatu biblijnego jak i pedagogiki katolickiej w formie, jaka istnieje od wielu lat w krajach Europy Zachodniej czy Stanów Zjednoczonych. „Wszyscy zadajemy sobie sprawę – co podkreśla «*spiritus movens*» Dzieła Biblijnego i jego przewodniczący ks. prof. dr hab. Henryk Witczyk z KUL Jana Pawła II – z wyjątkowości momentu dziejowego, w którym przychodzi podejmować apostołat Słowa Bożego w Polsce. Jeszcze piętnaście lat temu «tego rodzaju formy oddziaływania apostołskiego mogły być tylko snem, a w najlepszym wypadku marzeniem niepoprawnych optymistów»⁶.

¹ R. B. Sieroń, *Potrzeba pedagogiki katolickiej*, [w:] Sandomierski GN 42 (2007), s. III.

² Sobór Watykański II. Konstytucje, dekrety, deklaracje, Poznań 1990, s. 360n.

³ Autor jest doktorem nauk teologicznych z zakresu biblistyki i doktorem nauk humanistycznych z zakresu pedagogiki. Absolwent Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Papieskiego Uniwersytetu św. Tomasza w Rzymie oraz Katolickiego Uniwersytetu w Ružomberku na Słowacji. Wykładowca Wyższego Seminarium Duchownego i Instytutu Teologicznego im. bł. Wincentego Kadłubka w Sandomierzu oraz adiunkt Wydziału Zamiejscowego Nauk o Społeczeństwie KUL Jana Pawła II w Stalowej Woli. Były dyrektor oddziału tygodnika katolickiego «Gość Niedzielny» w Sandomierzu (2003-2007). Moderator Dzieła Biblijnego im. Jana Pawła II w diecezji sandomierskiej.

⁴ *Interpretacja Biblii w Kościele*, s. 96-97.

⁵ *Edukacja medialna*, praca zbiorowa pod redakcją J. Gajdy i in., Toruń 2005, s. 127n; T. Goban-Klas, *Media i komunikowanie masowe. Teorie i analizy prasy, radia, telewizji i Internetu*. Warszawa 2006, s. 286n.

⁶ Fragment przemówienia ks. prof. dr hab. Henryka Witczyka podczas inauguracji PDB w diecezji sandomierskiej wygłoszonego 19 listopada 2005 r. w sandomierskim Domu Katolickim; por. A. Girlanda, *Come leggere la Bibbia*, Torino 1995; s. 20-22; M. Bednarz, *Zanim zaczniesz czytać Pismo Święte*, Tarnów 1997, s. 14; M. Masini, *Wprowadzenie do Lectio divina*, Kraków 2001, s. 11n; H. Witczyk, *Lectio Divina drogą do poznania Boga Żywego*, [w:] *Studia Biblica* 8, *Uważajcie jak słuchacie. Teoria i praktyka Lectio Divina*, Kielce 2004, s. 43-76.

Realizując więc wiernie wezwanie Soboru Dzieło Biblijne im. Jana Pawła II pragnie, «aby wierni Chrystusowi mieli szeroki dostęp do Pisma Świętego» (*Dei Verbum* 22) w dzisiejszej Polsce, a poprzez znajomość i umiłowanie Pisma, znali lepiej i miłowali Jezusa Chrystusa – Jedyne Zbawiciela świata, przychodzącego w swoim Kościele a także budowali swoje człowieczeństwo oparte na najwyższych i najpiękniejszych wartościach: prawdy, dobra i piękna.

Początki Dzieła Biblijnego im. Jana Pawła II w Polsce

Zaledwie przed niespełna trzema latami, w dniu 24 września 2005 r. zebranie plenarne Konferencji Episkopatu Polski erygowało stowarzyszenie pod nazwą Dzieło Biblijne im. Jana Pawła II, zatwierdzając jego statut oraz przewodniczącego i zarząd. Szczególną rolę w powstaniu i promocji Dzieła odegrali – śmiało można tak rzec – jego «ojcowie założyciele»: abp prof. dr hab. Marian Gołębiowski, metropolita wrocławski, przewodniczący sekcji biblijnej Komisji Nauki Wiary przy Konferencji Episkopatu Polski; bp prof. dr hab. Andrzej Dzięga, ordynariusz diecezji sandomierskiej, współtwórca i konsultant statutu Dzieła oraz wspomniany już jego przewodniczący i moderator ks. prof. dr hab. Henryk Witczyk, jednocześnie wiceprzewodniczący Stowarzyszenia Biblistów Polskich.

Dzieło Biblijne, które powstało dzięki zaangażowaniu Konferencji Episkopatu Polski jak i Stowarzyszenia Biblistów Polskich jest organizacją kościelną, publicznym stowarzyszeniem wiernych z siedzibą w Lublinie. Celem Dzieła jest pogłębianie rozumienia Objawienia Bożego zgodnie z nauką Kościoła oraz formacja do duchowości i kultury biblijnej. Swoje cele i zadania Stowarzyszenie realizuje – jak mówi statut Dzieła w artykule 10 – w 9 różnych obszarach poprzez¹:

- Opracowywanie komentarzy do Pisma Świętego, uwzględniających potrzeby duszpasterskie, głównie w zakresie katechizacji i praktyki *Lectio Divina*;
- Organizowanie konferencji, zebrań, warsztatów, zjazdów, kursów, sympozjów, konwersatoriów, dni skupienia i rekolekcji;
- Organizowanie ogólnopolskiego spotkania w formie kongresu;
- Organizowanie wystaw, konkursów, i olimpiad biblijnych;
- Współpracę z katolickimi ośrodkami apostołstwa biblijnego, z osobami i instytucjami popularyzującymi wiedzę biblijną w mediach i na polu działalności wydawniczej oraz z organizatorami pielgrzymek do Ziemi Świętej;
- Współpracę ze szkołami, wyższymi uczelniami katolickimi oraz naukowymi stowarzyszeniami o inspiracji chrześcijańskiej;
- Prowadzenie strony internetowej Stowarzyszenia, a w niej między innymi takich rubryk jak: Szkoła Słowa Bożego (*Lectio Divina*), odpowiedzi na pytania związane z Biblią, recenzje najnowszych publikacji o tematyce biblijno – teologicznej;
- Działalność szkoleniową w zakresie języków biblijnych i innych nauk biblijnych;
- Działalność wydawniczą².

Członkowie stowarzyszenia, którymi mogą być zarówno osoby duchowne jak i świeckie, będą dzielić się na członków – moderatorów, członków zwyczajnych, honorowych i wspomagających. Moderatorzy to osoby posiadające wykształcenie biblijne, co najmniej licencjat w zakresie nauk biblijnych lub teologii biblijnej działające za zgodą i we współpracy z biskupem diecezjalnym. Członkami zwyczajnymi mogą zostać osoby, które ukończyły studia z zakresu teologii oraz te, które ukończą kurs wiedzy biblijnej współdziałając ze Stowarzyszeniem. Członkami honorowymi mogą stać się osoby szczególnie zasłużone dla krzewienia duchowości i kultury biblijnej, a także dla samego Dzieła przez pracę lub ofiarność na jego rzecz. Członkami wspomagającymi mogą być osoby, które zadeklarują na piśmie gotowość samodzielnego pogłębiania wiedzy biblijnej w celu wykorzystania jej w życiu osobistym, rodzinnym, zawodowym czy społecznym.

Pierwsze, ogólnopolskie spotkanie moderatorów Dzieła odbyło się w Warszawie 8 kwietnia 2005 r. w siedzibie Konferencji Episkopatu Polski¹. Spotkanie rozpoczęła Eucharystia w kaplicy gmachu

¹ <http://biblista.pl/>; 27 lutego 2008 r.

² Por. K. Romaniuk, *Apostolat biblijny*, Kraków 2005, s. 89-214.

KEP w intencji Dzieła Biblijnego im. Jana Pawła II, której przewodniczył i homilię wygłosił bp sandomierski prof. dr hab. Andrzej Dziega, reprezentujący na spotkaniu Episkopat Polski. Pasterz diecezji sandomierskiej – w której jako pierwszej w Polsce zainaugurowano Dzieło Biblijne – w swoim słowie podkreślił wagę powołania Dzieła z jego oczekiwaniami i obawami oraz konieczność rozwijania duszpasterstwa biblijnego w Polsce. W późniejszym panelu dyskusyjnym wiceprzewodniczący Dzieła, Ks. prof. dr hab. Zdzisław Pawłowski z UMK w Toruniu odpowiadając na pytanie «co powinniśmy?» mówił o potrzebie istnienia Dzieła Biblijnego w celu właściwej interpretacji Biblii jako: tekstu służącego rozbudzeniu wiary (por. Rz 10,17), tekstu wspólnototwórczego (walor wychowawczy i pedagogiczny Biblii) oraz tekstu kulturotwórczego. Członek zarządu Dzieła, ks. prof. dr hab. Stanisław Hałas SCJ z PAT w Krakowie, odnosząc się do postawionego w temacie pytania «co możemy?» wskazał na konieczność współpracy ze Stowarzyszeniem Biblistów Polskich. Owocem tej współpracy miałyby być popularyzacja osiągnięć polskiej biblistyki we wszystkich polskich diecezjach na różnych szczeblach i w różnych wymiarach. Bardzo ważną kolejną częścią spotkania była dyskusja m.in. o współpracy Dzieła z prasą i wydawnictwami katolickimi. Obejmowała ona dwie kwestie: propozycje biblistów w odniesieniu do konkretnych redakcji oraz oczekiwania i sugestie redaktorów i wydawców w odniesieniu do biblistów (byli obecni redaktorzy wydawnictw: Pallottinum, Jedności, WAM, Księgarni św. Wojciecha, Biblosu; czasopism: «Gościa Niedzielnego», «Niedzieli», «Katechety», «Bliżej Biblii», «Naszego Dziennika», «Przewodnika Katolickiego», «Idziemy», «Posłańca Serca Jezusowego», «Różańca», «Źródła» i innych redakcji – tak duża liczba wskazuje na ogólnopolskie zainteresowanie Dziełem)². Z bardzo wielu można wspomnieć tylko o dwóch inicjatywach najbardziej popularnych tygodników katolickich w Polsce: zespół «Gościa Niedzielnego» zaproponował homilie biblijno – patrystyczne, komentarze biblijne przygotowywane przez osoby świeckie oraz nową rubrykę «Biblia w kulturze», prezentującą dzieła sztuki nawiązujące do Pisma Św. Redaktorzy «Niedzieli» zaproponowali dalsze prowadzenie na swoich łamach homilii bazujących na tekstach biblijnych oraz wprowadzenie komentarzy do codziennych czytań Liturgii Słowa³.

Pierwsze w Polsce w diecezji sandomierskiej

Po erygowaniu struktur Dzieła Biblijnego im. Jana Pawła II w diecezji sandomierskiej miały miejsce dwa spotkania przygotowawcze z duchowieństwem diecezji, osobami życia konsekrowanego i katechetami świeckimi. Poprowadził je ks. prof. dr hab. Henryk Witczyk, przewodniczący Dzieła Biblijnego w Polsce. Podczas pierwszego spotkania ks. prof. Witczyk zaprezentował nowe metody analizy literackiej opowiadań biblijnych, takich jak analiza wątku i postaci. Pokazał praktycznie, jak mogą one prowadzić uczestników kręgu lub grupy biblijnej od czytania Pisma św. do słuchania i dialogu z Bogiem. W czasie drugiego wykładu wprowadził w praktykę *Lectio Divina*, dziś często zapomnianą, a bardzo propagowaną przez Dzieło jako całościowe spotkanie z Bogiem działającym w tajemnicy swojego Słowa. Od wnikliwej lektury opowiadania o powołaniu bogatego młodzieńca (Mt 19, 16-26) przeszedł do medytacji zawartego w nim orędzia o zdobywaniu życia wiecznego, by następnie w ramach kontemplacji skierować wzrok uczestników na ich osobiste doświadczenie Boga, który jest Dobry. W końcowej części *Lectio Divina* znany polski biblista wskazał na konieczność zastosowania w praktyce codziennego życia tych wezwań, które słuchane słowo Ewangelii wzbudziło w sercu każdego z uczestników.

Warto dodać, iż temat powstającego Dzieła Biblijnego im. Jana Pawła II był również przedmiotem kilku spotkań pasterza diecezji bpa Andrzeja Dziegi oraz biblistów KUL z księżmi pełniącymi posługę dekanalnych ojców duchownych diecezji sandomierskiej.

¹ Sieroń R. B., Relacja z Pierwszego Ogólnopolskiego Zjazdu Członków Założycieli i Moderatorów Diecezjalnych Dzieła Biblijnego im. Jana Pawła II, Warszawa, 8 kwietnia 2006 r., [w:] KDS, rok 99 (2006), nr 5 – 6, s. 467 – 470.

² Por. T. Mielczarek, Monopol, pluralizm, koncentracja. Środki komunikowania masowego w Polsce w latach 1989-2006, Warszawa 2007, s. 203-211.

³ R. B. Sieroń, Jak wydobyć Ducha ze słowa, [w:] Sandomierski GN 51 (2005), s. IV i V.

Trzeba podkreślić, iż działania Dzieła Biblijnego im. Jana Pawła II w diecezji sandomierskiej stanowią kontynuację¹ różnych form apostołatu biblijnego prowadzonych w diecezji od jej powstania w roku 1818. Warto wspomnieć tu choćby o czasopismach religijnych podejmujących tematykę biblijną a wydawanych na terenie diecezji przed I wojną światową i przede wszystkim w okresie międzywojennym. Począwszy od najstarszego «Kroniki Diecezji Sandomierskiej (pierwszy numer nosił datę: styczeń – luty 1908 r.) poprzez 12 kolejnych, wśród których możemy wymienić: «Głos Mariacki», «Hasło», «Ku Słońcu», «Nasze Drogi», «Okólnik Związku Stowarzyszeń Młodzieży Polskiej Ziemi Sandomiersko – Radomskiej», «Prawda Katolicka», «Promień», «Przewodnik Żywego Różańca», «Przyjaciel Parafii» i osiągający w 1932 r. 5000 nakładu «Siewca Prawdy». Także ruchy, grupy i stowarzyszenia kościelne szczególnie tępione przez władze państwowe po II wojnie światowej np. bardzo prężny w dawnej diecezji sandomierskiej a później sandomiersko – radomskiej Ruch Światło – Życie² budowały swoją duchowość na opoce Pisma Świętego. W czasach po Drugim Soborze Watykańskim na terenie diecezji organizowano także w duchu posoborowej odnowy biblijno – liturgicznej tygodnie biblijne (zarówno w skali diecezji jak i poszczególnych parafii), do czego chciałoby w przyszłości nawiązać także Dzieło Biblijne im. Jana Pawła II.

Zamierzenia Dzieła Biblijnego im. Jana Pawła II na przykładzie diecezji sandomierskiej

Dzieło Biblijne im. Jana Pawła II chce objąć swym działaniem jak najszersze kręgi wiernych w Polsce, współpracując w tej dziedzinie z innymi podobnymi organizacjami w Europie i poza nią³. Swoje propozycje dotyczące choćby różnych metod czytania i rozważania Pisma Świętego, prowadzących do osobistego kontaktu z Jezusem Chrystusem (*Lectio Divina* czyli spotkanie z Bogiem żywym w Jego Słowie) kieruje do wszystkich, a szczególnie dzieci i młodzieży; studentów; rodziców; nauczycieli, wychowawców i katechetów; kapłanów i osób konsekrowanych. Szczególnie wykorzystując nowe technologie komunikacyjne należy docierać z pedagogizującym orędziem biblijnym do najmłodszych, dziś wychowywanych w świecie sieciowym, określanym symbolicznym mianem «on – line».

Nowo erygowane Stowarzyszenie poszukuje także w skali diecezji sandomierskiej dróg i metod, aby w jak najszerszych kręgach upowszechniać i aktualizować Słowo Boże. Z punktu widzenia współczesnej psychologii metody poznawcze mają być dostosowane do całości warunków fizyczno – psychiczno – duchowych tak dziecka przedszkolnego, objętego katechezą, dziecka szkolnego, gimnazjalisty i licealisty, studenta, jak i osoby dorosłej i starszej, objętych formacją biblijną dorosłych. Apostolat biblijny nie może również marginalizować osób często przez współczesne społeczeństwo odsuniętych na boczny tor: chorych, niepełnosprawnych, pozostających na marginesie życia społecznego.

Jednym z głównych celów Dzieła jest upowszechnienie samej znajomości Biblii jak również publikacji – prasowych, książkowych, multimedialnych, elektronicznych – które pomagają w zrozumieniu i aktualizacji tekstu biblijnego, powstałego w jakże odmiennych czasach, środowiskach i okolicznościach. Warto wskazać tu na dwa najnowsze przekłady Pisma Świętego na język polski, zalecane przez Dzieło: Pismo Święte Nowego Testamentu i Psalmi – najnowszy przekład z języków oryginalnych z komentarzem, wydane w ubiegłym roku przez księży paulistów⁴ oraz «Biblia dla każdego» czyli 10 tomów zawierających pełny tekst Pisma Świętego, unikatowe ilustracje, komentarze oraz informacje z zakresu archeologii, historii i sztuki, przygotowywane sukcesywnie przez kieleckie wydawnictwo Jedność. Wykorzystując niezbędne techniki wizualne dzisiejszej „cywilizacji obrazu” trzeba, aby tekst biblijny i związane z nim komentarze i objaśnienia były przedstawione w różnorodnych i ciekawych formach. Służą temu różne leksykony, słowniki,

¹ B. Stanaszek, Prasa katolicka wydawana w diecezji sandomierskiej w latach 1908 – 1992 [w:] Sandomierski Gość Niedzielny idzie z gałązką oliwną. 10 lat obecności tygodnika katolickiego «Gość Niedzielny» w diecezji sandomierskiej, praca pod redakcją R. B. Sieronia, Sandomierz 2006, s. 55-77.

² W. Wilk, Początki ruchu Światło – Życie w diecezji sandomierskiej (do 1981 r.), Sandomierz 2001, s. 11n.

³ Można wspomnieć tu działające na Słowacji od kilkunastu już lat Katolícké Biblické Dielo; por. A. Tyrol, Liturgia ako ideálne prostredie aktualizácie Božieho Slova, [w:] Sväté Písmo a Boží kult, praca pod red. P. Fedora, Svit 2006, s. 84-85.

⁴ Pismo Święte Nowego Testamentu i Psalmi – najnowszy przekład z języków oryginalnych z komentarzem, opracował zespół biblistów polskich z inicjatywy Towarzystwa Świętego Pawła, Częstochowa 2005.

konkordancje, encyklopedie biblijne pomagające zobrazować trudną, odbiegającą od mentalności współczesnego człowieka rzeczywistość czasów biblijnych¹. Wspomniane pomoce wydawane na nowoczesnych nośnikach elektronicznych (płyta CD, DVD, technologie cyfrowe) mogą być o wiele bardziej skuteczne poznawczo, rozwijać wyobraźnię, zaciekawiać i inspirować. Przykładowo do ostatnich kwartalników «Kąg Biblijny», promowanych przez Dzieło dołączono płytę CD ze zdjęciami z Ziemi Świętej a do kolejnego zeszytu obrazek z elementem botaniki biblijnej – kwiatami rosnącymi w Betlejem i Jerozolimie. Szczególnie wybrane obszary współczesnych nauk biblijnych jak np. archeologia biblijna czy lingwistyki biblijne wręcz domagają się zastosowania w nich wyspecjalizowanych procesów poznawczo – komunikacyjnych². Służy temu choćby poznawanie «piątej Ewangelii» – Ziemi Świętej – Ojczyzny Jezusa: Izraela, Egiptu czy Turcji³.

A) Biblia jako żywe Słowo Boże (*Lectio Divina*)

Jednym z głównych celów Dzieła jest upowszechnienie samej znajomości Biblii jak również publikacji – prasowych, książkowych, multimedialnych, elektronicznych – które pomagają w zrozumieniu i aktualizacji tekstu biblijnego, powstałego w jakże odmiennych czasach, środowiskach i okolicznościach. Warto wskazać tu na dwa najnowsze przekłady Pisma Świętego na język polski, zalecane przez Dzieło: «Pismo Święte Nowego Testamentu i Psalmy» – najnowszy przekład z języków oryginalnych z komentarzem, wydane w ubiegłym roku przez księży paulistów⁴ oraz «Biblia dla każdego» czyli 10 tomów zawierających pełny tekst Pisma Świętego, unikatowe ilustracje, komentarze oraz informacje z zakresu archeologii, historii i sztuki, przygotowywane sukcesywnie przez kieleckie wydawnictwo Jedność.

Od pewnego czasu również liczne polskie wydawnictwa – przede wszystkim diecezjalne i zakonne – odczytując bezbłędnie współczesne «znaki czasu» wydają wiele cennych pozycji – najczęściej tłumaczonych z języków obcych – które mają wprowadzić nas w praktykę *Lectio Divina*. Jest to metoda – co podkreśla choćby znakomity biblista włoski kard. Carlo Maria Martini – która wychodząc od Słowa pisanego, poprzez Słowo czytane i rozważane, prowadzi nas do osobistego kontaktu z Panem Jezusem. Praktyka ta z punktu widzenia psychologii i komunikacji dociera do najgłębszych pokładów ludzkiego ego, wchodząc w obszary duchowości i mistyki życia chrześcijańskiego⁵.

Podstawowym zadaniem *Lectio Divina* staje się nabycie zdolności przechodzenia od «Słowa pisanego» do «Słowa żywego». Praktykowana od początku istnienia wspólnoty Kościoła, a z czasem zapomniana i zesłana do «zakonnego lamusa» praktyka *Lectio Divina* ma – jak pięknie i dobitnie mówi inny włoski biblista o. Mario Masini – odnaleźć w tekście skamieniałym, w którym «pożerający ogień» Słowa Bożego (Iz 30,27; Jer 23,29) jest zgaszony, a Słowo żywe zamienione w kamień – doradcę przy podejmowaniu trudnych decyzji (1 Mach 3,48), dawcę pociechy (1 Mach 12,9) czy pomocnika przy rozpoczynaniu jakichś działań. Już dziś Dzieło Biblijne chce zaproponować polskojęzyczną bibliografię specjalistyczną szczególnie przydatną dla teorii i praktyki *Lectio Divina*⁶.

¹ Najnowsze obcojęzyczne komentarze, encyklopedie, słowniki, leksykony, konkordancje biblijne publikuje w tłumaczeniu na język polski znana warszawska Oficyna Biblijna VOCATIO, wydająca prestiżową Prymasowską Serię Biblijną; przykładowo: B.M. Metzger – M.D. Coogan, Słownik wiedzy biblijnej, Warszawa 1996; C.S. Keener, Komentarz historyczno – kulturowy do Nowego Testamentu, Warszawa 2000; F. Rienecker – G. Maier, Leksykon biblijny, Warszawa 2001; R. E. Brown – J. A. Fitzmyer – R. E. Murphy, Katolicki komentarz biblijny, Warszawa 2001; B. Widła, Słownik antropologii Nowego Testamentu, Warszawa 2003; R. J. Coggins – J. L. Houlden, Słownik hermeneutyki biblijnej, Warszawa 2005.

² Przykładem dostępnego słownika dotyczącego zagadnień archeologii biblijnej jest: V. Fritz, Mały słownik archeologii biblijnej, Warszawa 1995; a podręcznika dwutomowe dzieło bpa S. Gądeckiego, Archeologia biblijna, t. I-II, Gniezno 1994.

³ Z. Kiernikowski Z., J. Kucharski, R.B. Sieroń, K. Sudoł, Śladami Jezusa. Jubileuszowa Pielgrzymka do Ziemi Świętej Papieskiego Instytutu Polskiego w Rzymie, Warszawa 2001; R. B. Sieroń, 300 godzin w ojczyźnie Jezusa, Biblioteka Staszowska 154, Kielce – Staszów 2002.

⁴ Pismo Święte Nowego Testamentu i Psalmy – najnowszy przekład z języków oryginalnych z komentarzem, opracował zespół biblistów polskich z inicjatywy Towarzystwa Świętego Pawła.

⁵ R. B. Sieroń, Model wychowania chrześcijańskiego według św. Pawła Apostoła, Sandomierz 2007, s. 87-132.

⁶ Przykładowo: M. Bednarz, Zanim zaczniesz czytać Pismo Święte, Tarnów 1997; C. Buzzetti – C. Ghidelli, Jak czytać i rozumieć tekst biblijny, Kraków 2004; B. Maggioni, Wędrowka przez Biblię. Droga wtajemniczenia, Kielce

B) Biblia dla seminarzystów i studentów teologii

Szczególnymi obszarami krzewienia Dzieła Biblijnego im. Jana Pawła II są katolickie uczelnie wyższe, formujące kapłanów, osoby życia konsekrowanego oraz świeckich studentów teologii. Stąd propozycje Dzieła skierowane do uczelni znajdujących się na terenie diecezji sandomierskiej. W *ratio studiorum* Wyższego Seminarium Duchownego znalazły się zagadnienia bezpośrednio związane z Dziełem (w poszerzonym obszarze teologii pastoralnej i biblijnej). Sandomierski Instytut Teologiczny im. bł. Wincentego Kadłubka, współpracujący z KUL Jana Pawła II i krakowską PAT razem z ościennymi uczelniami przygotowuje się do prowadzenia podyplomowych studiów biblijnych. Również znajdujący się na terenie naszej diecezji Wydział Zamiejscowy Nauk o Społeczeństwie KUL Jana Pawła II w Stalowej Woli może wspierać Dzieło zarówno w wymiarze merytorycznym (kadrowym) jak i logistycznym np. w organizowaniu sympozjów, konferencji czy w działalności wydawniczej. Istniejąca w WZNoS KUL katedra pedagogiki katolickiej prowadzi pracę badawczą i dydaktyczną na styku pedagogiki i Biblii, zajmując się m.in. modelami wychowania Jezusa Chrystusa i św. Pawła Apostoła. Istniejące w diecezji sandomierskiej kościelne czasopisma naukowe np. «Studia Sandomierskie», «Społeczeństwo i Rodzina», «Pedagogika Katolicka» mogą stanowić forum prezentacji badań z zakresu egzegezy czy semantyki biblijnej. Dzieło zamierza ściśle współpracować również z sandomierskim oddziałem Polskiego Towarzystwa Teologicznego oraz innymi świeckimi towarzystwami czy stowarzyszeniami naukowymi m.in. w działalności wydawniczej czy badawczej¹.

C) Biblia dla grup, ruchów i stowarzyszeń katolickich

Dzieło Biblijne im. Jana Pawła II proponuje większe «ubiblijnienie» prowadzonych już grup, stowarzyszeń, ruchów parafialnych; zakładanie i prowadzenie parafialnych kręgów biblijnych; prowadzenie katechezy dla dorosłych w formie biblijnego klubu dyskusyjnego. A wszystko to m.in. w oparciu o kwartalnik biblijno – praktyczny «Kąg Biblijny», wydawany pod patronatem Dzieła przez tarnowskie wydawnictwo Biblos. Kwartalnik zawiera materiały dla duszpasterzy, animatorów i wszystkich, którzy pragną czytać Pismo Święte. Kolejne numery kwartalnika «Kąg Biblijny» będą się składać z dwóch zasadniczych części. Pierwsza z nich, zatytułowana «Rozważania na każdy tydzień», obejmować będzie materiały na cotygodniowe spotkania kręgów biblijnych, nawiązujące do roku liturgicznego. Druga część kwartalnika zawiera materiały do spotkań tematycznych z zakresu wstępu ogólnego do Pisma Świętego oraz Starego i Nowego Testamentu. Wszystkie materiały mogą być pomocne w prowadzeniu katechezy czy w pedagogice katolickiej.

Szczególnym miejscem apostołatu biblijnego na terenie diecezji sandomierskiej są Kluby Inteligencji Katolickiej. Przykładowo KIK w Tarnobrzegu poprzez całoroczne wykłady z teologii biblijnej diecezjalnego moderatora Dzieła; tworzenie kręgu biblijnego; spotkania z cyklu «Najtrudniejsze strony Biblii» włącza się w pracę Dzieła Biblijnego na terenie diecezji. W spotkaniach uczestniczy 30-40 osób (co ważne, są to ludzie w średnim wieku, różnych profesji) ze wszystkich parafii miasta. Również nowa inicjatywa diecezjalna pod znaczącą nazwą «21.38» (minuta po odejściu do Domu Ojca Papieża Polaka), promująca w różnych kręgach i obszarach, szczególnie wśród młodzieży nauczanie Jana Pawła II, pragnie ściśle współpracować z Dziełem Biblijnym im. Jana Pawła II².

D) Biblia w mass – mediach (prasie, radiu, telewizji, Internecie)

Potrzebę apostołstwa biblijnego, a co za tym idzie działania Dzieła Biblijnego im. Jana Pawła II warto promować również w środkach masowego przekazu (mass – mediach i hipermediach). Jest to szczególna arena rozwijania w praktyce wymienionych procesów poznawczo – komunikacyjnych (myślenia, zapamiętywania, fantazji, wyobraźni, itd.). Naturalnym środowiskiem tej promocji stają

2005; M. Masini, Wprowadzenie do Lectio Divina. Teologia, metoda, duchowość, praktyka, Kraków 2001; K. Romaniuk, Apostolat biblijny, Kraków 2005.

¹ Sandomierski oddział Polskiego Towarzystwa Teologicznego, działający przy Instytucie Teologicznym im. bł. Wincentego Kadłubka w Sandomierzu zrzesza 20 członków. Jego prezesem jest ks. prof. dr hab. Jan Zimny, wiceprezesem ks. mgr lic. Eugeniusz Nycz, a sekretarzem ks. dr Roman B. Sieroń. Oddział sandomierski należy do najprężniejszych spośród 11 oddziałów PTT w Polsce. W 2007 r. jego członkowie zorganizowali 8 konferencji naukowych, wydali kilkanaście publikacji zwartych, uczestniczyli w kilkunastu konferencjach naukowych w kraju i za granicą m.in. na Ukrainie, Słowacji, Węgrzech.

² <http://sandomierz.biblista.pl/>; 27 lutego 2008 r.

się w skali ogólnopolskiej media katolickie, ze swej natury stworzone do głoszenia «Ewangelii na dachach». Na terenie diecezji sandomierskiej Dzieło jest popularyzowane w dodatkach diecezjalnych do ogólnopolskich tygodników katolickich: «Gość Niedzielny» i «Niedziela», poprzez redakcję «Diecezja Sandomierska w Internecie» oraz pisma parafialne. Ciekawą inicjatywą staje się współpraca z zaprzyjaźnionymi mediami świeckimi: lokalnymi oddziałami Telewizji Polskiej oraz Polskiego Radia w Kielcach i Rzeszowie; tygodnikiem regionalnym «Tygodnik Nadwiślański» a także regionalnym radiem «Leliwa».

Dzieło Biblijne im. Jana Pawła II ma już swą stronę internetową pod łatwym do zapamiętania adresem: www.biblista.pl. Swoje miejsce – ciągle aktualizowane – ma tam również diecezja sandomierska. Na stronie można znaleźć wiele ciekawych informacji m.in. o spotkaniach grup biblijnych, wartościowej literaturze biblijnej, odpowiedziach na trudne pytania czy propozycjach homilii biblijnych. Dzieło ma także swoje charakterystyczne logo ze stylizowanym napisem oraz mieczem – symbolem skuteczności Słowa Bożego (por. Hbr 4,12). Warto, aby logo Dzieła Biblijnego im. Jana Pawła II sygnowało wszystkie formy apostołatu biblijnego w diecezji np. olimpiady czy konkursy wiedzy biblijnej będąc symbolem opieki merytorycznej i medialnej nad nimi.

E) Biblia w katechezie szkolnej i duszpasterstwie akademickim

Od początku nowego roku szkolnego Dzieło Biblijne im. Jana Pawła II ma szczególnie dużo do zaoferowania księżom i katechetom. Pojawia się specjalne materiały dla duszpasterzy oparte na tekstach biblijnych pomocne w prowadzeniu grup ministrantów, lektorów czy innych wspólnot parafialnych. Również katecheci będą mogli podwyższać swoje kwalifikacje zawodowe poprzez uczestnictwo w podyplomowych studiach biblijnych, a także otrzymają specjalne pomoce znacznie ułatwiające prowadzenie katechezy w szkole. Dzieło pragnie również aktywnie włączać się w prowadzenie olimpiad teologicznych i biblijnych w diecezji. Wiele zapału co do uczestnictwa w Dziele wykazuje młodzież szkolna i akademicka. Przykładem tego są spotkania «Kręgu Biblijnego» w Katolickim Gimnazjum i Liceum im. św. Jadwigi Królowej w Sandomierzu, prowadzonym przez Siostry Służki NMP Niepokalanej. Chcemy włączyć również do inicjatyw Dzieła pozostałe szkoły katolickie w diecezji; inne szkoły np. noszące imię Jana Pawła II oraz ośrodki akademickie. Ważnym polem działania na obszarze akademickim jest wspomniany już WZNoS KUL w Stalowej Woli z jego Instytutem Pedagogiki, gdzie uprawiana jest pedagogika katolicka. Staje się on nie tylko miejscem odkrywania roli Biblii w procesach wychowawczych (na Piśmie Świętym bazuje zarówno patrologia, katolicka nauka społeczna jak i nauczanie Jana Pawła II), ale również miejscem krzewienia apostołatu biblijnego – rodzaju formacji duchowej, wpływającej pozytywnie na przyszłe wybory i decyzje życiowe studentów.

Zakończenie

Kościół rodzi się i żyje ze słuchania Słowa Bożego, które zawarte jest w Piśmie Świętym. Odwieczne Słowo Boga – Syn Boży stał się człowiekiem i zamieszkał między nami – aż do skończenia świata pod dwoma postaciami: Ewangelii i Eucharystii. Drugi Sobór Watykański w wspomnianej konstytucji O Objawieniu Bożym *Dei Verbum* wyznaje, że również Kościół w świecie współczesnym ze czcią słucha Słowa Bożego. Ale również wzywa wszystkich chrześcijan – duchownych i świeckich, aby «pozostawali w zażyłości z Pismem Świętym». Powstałe w Polsce i rozszerzające swoją działalność Dzieło Biblijne im. Jana Pawła II ma zgodnie ze swoim statutem wspomagać duszpasterzy i wiernych w słuchaniu Słowa Bożego. Nie wystarcza bowiem sama obecność Pisma Świętego na półce – w kościele lub w domu. Nie wystarcza nawet samo czytanie, jeżeli się je czyta tak jak jakąkolwiek książkę historyczną lub poradnik obyczajowy. Dopiero czytanie z wiarą i modlitwą, które przeradza się w medytację i kontemplację sprawia, że staje się ono «rozmową pomiędzy Bogiem a człowiekiem». Wszak – jak mówi Ojciec Kościoła św. Ambroży – *z Nim rozmawiamy, kiedy się modlimy, i Jego słuchamy, gdy czytamy Boże słowa*. Warto zrobić wszystko, co możliwe – co podkreśla obrazowo ks. prof. dr hab. Henryk Witezyk, przewodniczący Dzieła – aby Pismo Święte przestało być dla wielu z nas jak «lodówka» przechowująca «zamrożone» Słowo Boże, a zaczęło być źródłem, z którego tryska «woda żywa, dająca życie wieczne». W tym aspekcie niezwykle istotną kwestią staje się wykorzystywanie nowych form komunikacji międzyludzkiej, szczególnie mass – mediów i hipermediów w obszarze tak proforystyki biblijnej jak i czerpiącej z niej pedagogiki katolickiej.

Polskie Dzieło Biblijne, związane wieloma wątkami z KUL staje się również niezwykle «żywym upamiętnieniem» pontyfikatu oraz namacalną realizacją duchowego testamentu osoby największego świadka i apostoła Jezusa Chrystusa naszych czasów – Sługi Bożego Papieża Jana Pawła II Wielkiego, nazwanego również nie bez kozery «Papa Sacrae Scripturae – Papieżem Świętych Ksiąg Biblii».

Literatura:

1. Bednarz M., Zanim zaczniesz czytać Pismo Święte, Tarnów 1997.
2. Brown R. E. – Fitzmyer J. A. – Murphy R. E., Katolicki komentarz biblijny, Warszawa 2001.
3. Buzzetti C. – Ghidelli C., Jak czytać i rozumieć tekst biblijny, Kraków 2004.
4. Coggins R. J. – Houlden J. L., Słownik hermeneutyki biblijnej, Warszawa 2005.
5. Edukacja medialna, praca zbiorowa pod red. J. Gajdy i in., Toruń 2005.
6. Fritz V., Mały słownik archeologii biblijnej, Warszawa 1995.
7. Gądecki S., Archeologia biblijna, t. I-II, Gniezno 1994.
8. Girlanda A., Come leggere la Bibbia, Torino 1995.
9. <http://sandomierz.biblista.pl/>; 27 lutego 2008 r.
10. Interpretacja Biblii w Kościele. Dokument Papieskiej Komisji Biblijnej z komentarzem biblistów polskich, przekład i redakcja R. Rubinkiewicz, Warszawa 1999.
11. Jelonek T., Ogólne wiadomości o Piśmie Świętym, Kraków 2007.
12. Jelonek T., Wprowadzenie do lektury Biblii, Kraków 2007.
13. Keener C. S., Komentarz historyczno – kulturowy do Nowego Testamentu, Warszawa 2000.
14. Kiernikowski Z., Kucharski J., Sieroń R. B., Sudoł K., Śladami Jezusa. Jubileuszowa Pielgrzymka do Ziemi Świętej Papieskiego Instytutu Polskiego w Rzymie, Warszawa 2001.
15. Maggioni B., Wędrowka przez Biblię. Droga wtajemniczenia, Kielce 2005.
16. Masini M., Wprowadzenie do Lectio Divina. Teologia, metoda, duchowość, praktyka, Kraków 2001.
17. Metzger B. M. – Coogan M. D., Słownik wiedzy biblijnej, Warszawa 1996.
18. Mielczarek T., Monopol, pluralizm, koncentracja. Środki komunikowania masowego w Polsce w latach 1989-2006, Warszawa 2007.
19. Pismo Święte Nowego Testamentu i Psalmy. Najnowszy przekład z języków oryginalnych z komentarzem, opracował zespół biblistów polskich z inicjatywy Towarzystwa Świętego Pawła, Częstochowa 2005.
20. Rienecker F. – Maier G., Leksykon biblijny, Warszawa 2001.
21. Romaniuk K., Apostolat biblijny, Kraków 2005.
22. Sieroń R. B., 300 godzin w ojczyźnie Jezusa, Biblioteka Staszowska 154, Kielce – Staszów 2002.
23. Sieroń R. B., Jak wydobyć Ducha ze słowa, [w:] Sandomierski GN 51 (2005), s. IV i V.
24. Sieroń R. B., Model wychowania chrześcijańskiego według św. Pawła Apostoła, Sandomierz 2007.
25. Sieroń R. B., Potrzeba pedagogiki katolickiej, [w:] Sandomierski GN 42 (2007), s. III.
26. Sieroń R. B., Relacja z Pierwszego Ogólnopolskiego Zjazdu Członków Założycieli i Moderatorów Diecezjalnych Dzieła Biblijnego im. Jana Pawła II, Warszawa, 8 kwietnia 2006 r., [w:] KDS, rok 99 (2006), nr 5 – 6, s. 467 – 470.
27. Sieroń R. B., Rola Biblii w pedagogice katolickiej, [w:] Wokół pedagogiki katolickiej, praca zbiorowa pod red. J. Zimnego, Stalowa Wola – Sandomierz 2007, s. 71-74.
28. Sobór Watykański II. Konstytucje, dekrety, deklaracje, Poznań 1990.
29. Stanaszek B., Prasa katolicka wydawana w diecezji sandomierskiej w latach 1908 – 1992 (w:) Sandomierski Gość Niedzielny idzie z gałązką oliwną. 10 lat obecności tygodnika katolickiego «Gość Niedzielny» w diecezji sandomierskiej, praca pod redakcją R. B. Sieronia, Sandomierz 2006, s. 55-77.
30. Szlaga J. (red.), Wstęp ogólny do Pisma Świętego, Poznań – Warszawa 1986.
31. T. Goban-Klas, Media i komunikowanie masowe. Teorie i analizy prasy, radia, telewizji i Internetu. Warszawa 2006.
32. Tyrol A., Liturgia jako idealne proste środki aktualizacji Bożego Słowa, [w:] Sväté Písmo a Boží kult, praca pod red. P. Fedora, Svít 2006, s. 84-85.
33. Wenzel K., Mała historia Soboru Watykańskiego II, Kraków 2007.
34. Wiśła B., Słownik antropologii Nowego Testamentu, Warszawa 2003.
35. Wilk W., Początki ruchu Światło – Życie w diecezji sandomierskiej (do 1981 r.), Sandomierz 2001.
36. Witczyk H., Lectio Divina drogą do poznania Boga Żywego, [w:] Studia Biblica 8, Uwazajcie jak słuchacie. Teoria i praktyka Lectio Divina, Kielce 2004, s. 43-76.

Da fine dell'ultimo Concilio Vaticano Secondo (1962 – 1965), chiamato «l'ora della grazia per la Chiesa cattolica» è passato già quasi 50 anni. Il Concilio ci ha dato un importante documento, la costituzione dogmatica Dei Verbum, che presenta la fede della Chiesa su quanto riguarda la Bibbia. Durante il pontificato di Giovanni Paolo II la Pontificia Commissione Biblica ha pubblicato anche un importante documento, il 21 settembre 1993:: L'interpretazione della Bibbia nella Chiesa. Il documento, molto ricco e articolato, da anche indicazioni per una seria

attualizzazione della Bibbia e per il suo uso nella Chiesa. Vaticanum II ci chiama a sviluppare della proforistica biblica, che mostra i valori scientifici e pastorali dei contenuti biblici. In Polonia da circa tre anni realizza questi impegni l'Opera Polacca Biblica di Giovanni Paolo II, che è stata fondata come prima il 19 novembre 2005 nella diocesi di Sandomierz. Dalla profondità del pensiero del Concilio e anche dei papi beato Giovanni XXIII, Paolo VI e Giovanni Paolo II attinge la pedagogia cattolica, coltivata in modo particolare da alcuni mesi nell'ambiente del Reparto Forestiero delle Scienze Sociali dell'Università Cattolica di Lublino a Stalowa Wola (anche diocesi di Sandomierz). Un essenziale e fondamentale sorgente della pedagogia cattolica è la Sacra Scrittura, che mostra i vari tipi dei modelli d'educazione per esempio secondo Gesù Cristo o san Paolo Apostolo. Scienze umane come la sociologia, l'antropologia culturale, la psicologia, la psicanalisi, la comunicazione sociale con i suoi nuovi metodi possono dare il loro prezioso apporto per penetrare meglio tutta la ricchezza della Bibbia. Il questo messaggio è anche invio per i contemporanei insegnanti, gli educatori ed i maestri, per cui più importante debbe stare non soltanto l'educazione – l'istruzione dei giovani, ma anche il loro ammaestramento e la profonda formazione umana e cristiana. In questo aspetto una questione insolitamente essenziale sta sfruttare delle nuove forme della comunicazione, innanzi tutto mass – media ed iper – media nell'area della proforistica biblica e pedagogia cattolica.

E. Sęk
m. Stalowej Woli, Polska

WYCHOWANIE JAKO PRAWO I OBOWIĄZEK W NAUCZANIU KOŚCIOŁA KATOLICKIEGO A WYBRANA WSPÓŁCZESNA FORMA REALIZACJI TEJ NAUKI – KATOLICKI DOM KULTURY «ARKA»

«Wszyscy chrześcijanie, którzy jako nowe stworzenie dzięki odrodzeniu z wody i z Ducha Świętego nazywają się dziećmi Bożymi i są nimi, mają prawo do wychowania chrześcijańskiego»¹. Sobór Watykański II «przypomina pasterzom obowiązek czynienia wszystkiego, aby z tego chrześcijańskiego wychowania korzystali wszyscy wierni, a zwłaszcza młodzież, która jest nadzieją Kościoła»². Te słowa zawarte w «Deklaracji o wychowaniu chrześcijańskim» wskazują na wielką troskę Kościoła katolickiego, a jednocześnie na jej źródło, na prawo do wychowania. Kościół na przestrzeni dziejów zajmował stanowisko w sprawie kształtowania człowieka, angażował się w formie prawnej a także realizacyjnej w zaspokajanie potrzeby pomagania osobie ludzkiej dążącej do pełni rozwoju. Jednocześnie, wielokroć to właśnie stanowisko oraz nauczanie, które głosił i czynne zaangażowanie Kościoła było wyznacznikiem dla odniesienia się do takich potrzeb ze strony państw i gremiów międzynarodowych w stosunku do każdego człowieka, nie tylko chrześcijanina³.

Chrześcijaństwo wniosło spojrzenie w kierunku personalistycznej wizji antropologii człowieka, jego złożoności duchowej i cielesnej, a także szlachetność miłości bliźniego. Znajduje to odzwierciedlenie w modelu wychowania, zarówno w celach, metodach, zasadach, ideale, podmiotach wychowania oraz ich prawach i obowiązkach. Kultura chrześcijańska wniosła systemy wychowania, sięgające do fundamentalnych prawd o człowieku, jego godności, integralności, o zbawczej perspektywie, której wychowanie ma służyć. Systemy te w cywilizacji zachodniej odegrały zasadniczą rolę w budowaniu ustrojów, organizacji życia publicznego, wartościowaniu praw człowieka, a przede wszystkim jego samego.

Państwo, Kościół i rodzina, te trzy przestrzenie życia i rozwoju człowieka, są powołane do organizowania procesu wychowawczego człowieka i stwarzania warunków dla jego realizacji. Każda z tych przestrzeni ma inne prawa i możliwości, zaistnienie współgrania między nimi, wzajemnego wsparcia i współdziałania, stwarza możliwość do pełnego rozwoju indywidualnego osób, od poczęcia do naturalnej śmierci.

Pedagogika katolicka, która zajmuje się rozwojem człowieka na każdym etapie jego życia, specjalizując się w poszczególnych zakresach wiekowych, interesuje się w rezultacie całym integralnym wymiarem człowieczeństwa, niezależnie od kondycji poszczególnych elementów

¹ Por. DWCH 2.

² Tamże.

³ J. Rutkowiak, O byciu nauczycielem w XXI wieku (szkic myślowy), [w:] SP (red.). P. Prusak, I. Stachanowska, Bydgoszcz 1997, s. 43.

struktury osoby. Dorobek takiego dostrzegania potrzeb człowieka jest wynikiem wielowiekowej kultury antycznej, wzbogaconej kulturą chrześcijańską i nauczaniem Kościoła katolickiego.

Dokumenty prawne odzwierciedlają wagę i wartość człowieczeństwa, które doskonalą się i realizuje w procesie wychowania. Nie może ono być osiągnięte w pełni, bez zaistnienia koniecznych do tego warunków. Zapewnienie tych warunków należy do podstawowego prawa każdego człowieka a jednocześnie do obowiązku, który spoczywa na rodzinie, państwie i Kościele, a jednocześnie na każdym człowieku wobec drugiej osoby.

Warto przytoczyć niektóre z najistotniejszych obowiązujących dziś prawnych dokumentów kościelnych, aby w ich przekroju zauważyć sposób służenia człowiekowi i społecznościom, w których człowiek się realizuje i wzrasta.

W opracowaniu niniejszym chodzi o ukazanie, w jaki sposób nauczanie Kościoła katolickiego może przekładać się na konkretną inicjatywę formy wychowawczej, powstałej na przecięciu się trzech podstawowych rzeczywistości odpowiedzialnych za wychowanie człowieka: Kościoła, państwa i rodziny. Katolicki Dom Kultury «ARKA», o którym tu mowa, powstał bowiem i działa jako pionierska forma, która w oparciu o obowiązującą wykładnię prawa oraz nurt nauczania Kościoła katolickiego, wykorzystuje możliwość współpracy tych organizacji życia społecznego na polu wychowania młodego pokolenia.

Przedstawiona tu zostanie nauka Kościoła obejmująca niektóre dokumenty Stolicy Apostolskiej, II Polskiego Synodu Plenarnego i II Synodu Diecezji Sandomierskiej. Istotnym aspektem tych dokumentów będzie ukazanie zadań i obowiązków spoczywających na trzech podstawowych podmiotach wychowania, a mianowicie: rodzinie, państwie i Kościele. Ujęcie to pozwoli czytelnikowi na lepsze poznanie prezentowanej myśli wychowania młodzieży w ramach działalności Katolickiego Domu Kultury «Arka».

Nauka Kościoła Katolickiego

Kościół Katolicki pełni wychowawczą misję realizując posłannictwo, które powierzył Kościołowi Chrystus w słowach «Idźcie i nauczajcie wszystkie narody» (Mt 28, 19). Posłannictwo to wypełniane jest przez Nauczycielski Urząd Kościoła, który strzeże depozytu wiary i przez nikogo nie może być w tym zastąpiony. W ten sposób wypełnia on prawo i obowiązek, które otrzymał od samego Jezusa Chrystusa. Duszpasterska misja Kościoła obejmuje zagadnienie kształtowania człowieka, w tym prawo do wypowiedzania się w sprawie wychowania młodych osób. Na przestrzeni wieków Kościół czynił to w różnych wymiarach, zarówno przez dokumenty oficjalne papieży, kościołów partykularnych czy lokalnych (diecezjalnych), ale również prowadząc nauczanie i działalność wychowawczą, niosąc prawdę Ewangelii.

Kościół nie tylko leczy rany grzechu, ale Kościół wychowuje¹. Kościół jest wielką szkołą wychowującą ludzkość. Ta wizja Kościoła jako szkoły została wypracowana i objawiona na przełomie wieku II i III, szczególnie w środowisku aleksandryjskim na terenie Egiptu. W szkole z prawdziwego zdarzenia nauczyciel jest wychowawcą. Nauczyciel kładzie nacisk głównie na przekazywanie wiedzy, wychowawcę natomiast interesuje głównie uczeń i jego ciągle dorastanie do dojrzałości. Stąd wychowawca przywiązuje wielką wagę do swego przykładu. Nie da się wychowywać tylko przy pomocy pouczeń. Słowom musi towarzyszyć przykład. W wychowaniu przykład odgrywa znacznie ważniejszą rolę aniżeli pouczenia. Pouczenia mogą być skąpe, krótkie, przykład przemawia głośnie i skuteczniej kształtuje postawę wychowanka.

Ta wspaniała wizja Kościoła jako instytucji wychowującej człowieka jest wizją, za którą tęskni każdy, komu zależy na wygraniu życia. My takiego Kościoła szukamy, takiego Kościoła pragniemy. I Kościół jest taki. Prowadzony przez Chrystusa, największego Pedagoga, który jest obecny wśród nas. Kościół rozumiany jako szkoła nieustannie wychowuje ludzkość.

Dokumenty Stolicy Apostolskiej a realizacja ich wskazań na przykładzie «ARKI».

Od początku Kościoła jego wychowawcza misja służyła wychowaniu w wierze dzieci, młodzieży i dorosłych. W tej sprawie wypowiadali się kolejni papieże odnosząc się do spraw wychowania w wielu dokumentach i głoszonej nauce. Papież Leon XIII wychodząc z założenia, że

¹ Por. M. Cichosz, Działalność społeczno-wychowawcza Kościoła Katolickiego w środowisku lokalnym, Bydgoszcz 1997.

wszelka prawda ma swe źródło w Bogu i w Jego Synu Jezusie Chrystusie, który jest najlepszym Wychowawcą i Nauczycielem każdego człowieka, uważał, że Kościół żyjący prawdą Ewangelii jest niezastąpiony w swojej misji wychowywania w wierze, ma do niej prawo, nie może go zastąpić żaden urząd, ani też nie ma prawa utrudniać tej misji żadna władza świecka¹.

Następca Leona XIII, papież Pius X uważa nauczycielską misję Kościoła za obowiązek, wskazuje na jej Boskie pochodzenie, a ponadto zauważa jej uniwersalność, która pozwala na obejmowanie tą nauką wszystkich ludzi niezależnie od ich wieku, zamożności, przymiotów. Papież ten szczególnie jednak postrzegał rolę misji nauczycielskiej Kościoła w wychowaniu młodego pokolenia, kształtowaniu charakteru młodego człowieka. Pius XI prawo do wychowania rozważa także w kontekście prawa do niego rodziny i państwa. Twierdzi, że z prawa naturalnego i z prawa Bożego misja nauczycielsko-wychowawcza należy do rodziny i Kościoła, państwo nie może tej misji zabraniać, ograniczać, zastępować w niej lub utrudniać jej pełnienie².

W pełny i obszerny sposób, papież Pius XI zajął się tematyką wychowawczej misji Kościoła w Encyklice *Divini illius Magistri*. Twierdzi w niej, że tytuł do tej misji Kościół otrzymał od Boga: «Pierwszy tytuł polega na wyraźnym posłannictwie i najwyższej powadze nauczycielskiej, danej Kościołowi przez Boskiego swego Założyciela»³. Za podstawę do takiego twierdzenia przyjmuje słowa z Ewangelii Świętego Mateusza: «Dana mi jest wszelka władza na niebie i na ziemi. Idźcie więc i nauczajcie wszystkie narody, udzielajcie im chrztu w imię Ojca i Syna i Ducha Świętego. Uczcie je zachowywać wszystko, co wam przykazałem. A oto Ja jestem z wami przez wszystkie dni, aż do skończenia świata» (Mt 28, 19). W ten sposób Kościół otrzymał od Boga tytuł najwyższego nauczyciela, który ma do tego nienaruszalne prawo i nie podlega żadnej władzy świeckiej. Kościół korzystając z tego prawa może i powinien orzekać pożyteczność lub szkodliwość środków używanych w procesie wychowawczym, w pracy z młodym człowiekiem. Jak orzeka Pius XI, Kościół ma prawo również do prowadzenia własnej działalności w zakresie szeroko pojętej kultury, a nawet zakładania i prowadzenia własnych szkół, ma także obowiązek czuwania nad dziećmi i młodzieżą chrześcijańską⁴. Papież Pius XI poświęcił wiele uwagi funkcji wychowawczej Kościoła w wielu swoich pismach i wystąpieniach. Apelował też o pomoc i wsparcie w tej sprawie do władz publicznych⁵.

Katolicki Dom Kultury «ARKA» swoją działalność opiera na przesłaniu Ewangelii, daje się prowadzić w nurcie nauczania Kościoła Powszechnego przez osoby pełniące misję tego nauczania, a jednocześnie stara się współpracować z władzami świeckimi i zagospodarowywać tę przestrzeń aktywności młodego pokolenia, która odpowiada potrzebom wzrastania w kulturze. Dotyczy to zarówno stwarzania warunków do prowadzenia takiej działalności wychowawczej, jak i prowadzenia tej działalności we współpracy ze środowiskami pedagogicznymi, rodziną, szkołą. Można tu się dopatrzyć wypełniania nauki zawartej w przesłaniach Piusa XI, który co prawda nie wskazuje wprost na katolicką instytucję kultury jako dom kultury, ale wskazuje na katolickie instytucje kultury jako formę pełniącą funkcję wychowawczą Kościoła.

Pius XII, do dorobku swojego poprzednika, dołączył myśl zwracającą szczególną uwagę na rolę szkoły, jako miejsce kształcenia i formacji dzieci i młodzieży. Stwierdza, że: «Koniecznie należy uwzględnić fakt, że Kościół katolicki będzie bronił aż do końca szkoły katolickiej i formacji nauczycieli, w celu zabezpieczenia integralności i dobra rodziny katolickiej»⁶. Papież ten wskazuje na aspekt wychowania religijno-moralnego, prawidłowe formowanie sumienia wychowanka, odpowiednią postawę wychowawcy, modlitwę, sakramenty, Pismo Święte, katechizm i tradycję chrześcijańską, ze szczególnym uwzględnieniem wartości kultury narodowej⁷.

¹ Por. J. Niewęglowski, Kościół i wychowanie. Zarys problematyki, Warszawa 2001.

² Tamże.

³ Por. Pius XI. Encyklika *Divini illius Magistri*.

⁴ Niewęglowski, j.w.

⁵ Tamże.

⁶ Pius XII j. w.

⁷ Niewęglowski, j.w.s.3.

Podobnie Jan XXIII zajmując się tematem wychowania, w Encyklice *Mater et Magistra*, postrzega Kościół jako Matkę i Nauczycielkę, zaś misję nauczycielsko-wychowawczą Kościoła, jako powierzoną przez Jezusa Chrystusa i pełnioną od początku istnienia Kościoła¹.

W szczególnie i znaczący sposób wychowawczą misją Kościoła zajęli się ojcowie Soboru Watykańskiego II, którzy wskazali na misyjny nakaz głoszenia wiary, przekazywania zasad katolickiej nauki społecznej, wspomagania ludzi w służbie budowania dobrej i pięknej rzeczywistości społecznej. W dokumentach soborowych mowa jest o szerokiej współpracy wszystkich organizacji na rzecz takiego budowania, którego skuteczność nie zależy od samego Kościoła².

Można w tym miejscu jednoznacznie wskazać przykład takich właśnie przedsięwzięć, które w zakresie możliwym do przeprowadzenia, są realizowane przez «ARKE». Instytucja ta bowiem nawiązuje współpracę z wieloma podmiotami organizacji życia społecznego: artystycznymi, wychowawczymi, oświatowymi, ekonomicznymi, zarządzającymi gospodarką, politycznymi. Dokonuje tego na forum międzynarodowym, ogólnopolskim, regionalnym i lokalnym, w tych wszystkich obszarach, które są możliwe do zaproszenia do aktywnej współpracy³.

Swoistego przełomu dokonuje Sobór Watykański II w spojrzeniu na podmiotowość wychowanka, który dotychczas w nauczaniu papieży traktowany był z należyтым szacunkiem, jednakże nie otrzymywał funkcji ponoszenia odpowiedzialnego świadomego uczestnictwa w twórcze zaangażowanie się we własny rozwój. Tymczasem Ojcowie Soborowi zwrócili uwagę na samowychowanie i wymiar antropologiczny w pedagogice. Do podmiotowego uczestnictwa wychowanka w procesie wychowawczym nawiązuje już wtedy Ojciec Święty Jan Paweł II, który stosuje «normę personalistyczną»⁴. Wskazuje przez nią na wielkość i godność ludzkiej osoby, którą posiada każdy człowiek, a która wypływa z przykazania miłości Boga i człowieka. Miłość ta szanuje osobistą wolność człowieka, w której może on z wyboru odpowiadać na miłość Boga, odrzucić ją lub przyjąć. Takie rozumienie wolności osoby ludzkiej Jan Paweł II przenosi na obszar wychowania, kiedy to w bezprecedensowy sposób nawiązuje kontakt z młodzieżą, wychowuje ją przez cały swój Wielki Pontyfikat, w ręce młodzieży ze szczególnym zaufaniem powierza depozyt niesienia wiary, budowania przyszłości Kościoła, a przede wszystkim podejmowania się trudnych wyzwań we własnym rozwoju.

W nurcie nauczania Ojca Świętego Jana Pawła II uczestniczyła także młodzież należąca do Zespołu Pieśni i Tańca «Racławice», czyli «ARKI». Wielokrotnie można to zaobserwować w dokumentacji archiwalnej, charakterze repertuarowym odzwierciedlającym podejmowanie inicjatyw zgodnych z tą nauką, a przede wszystkim w żywym przekazie zachowań, relacji i postaw wychowanków tego Domu⁵. Studiując te bogate materiały z łatwością można sobie uświadomić, w jak bezpośredni i przemożny sposób może wpływać nauczanie Stolicy Apostolskiej, mimo iż wydaje się ona najbardziej oddalona w hierarchii Kościoła od człowieka usytuowanego w jakimś zakątku miejsca jego życia w społeczeństwie. Poszczególne osoby nie tylko wsłuchiwały się w słowa nauki Papieża, ale przyjęły na siebie obowiązek w poczuciu odpowiedzialności za Kościół. Uczyniły to i czynią w myśl słów zawartych w Adhortacji Apostolskiej Jana Pawła II *Christifideles Laici*, w której Ojciec Święty zwraca uwagę, że wierni świeccy nie tylko należą do Kościoła ale nim są⁶. Takie spojrzenie na miejsce świeckich osób w życiu Kościoła nakłada przywileje, ale jednocześnie poczucie obowiązku włączania się w jego misję. Dlatego też, na przykładzie «ARKI», jako inicjatywie, która powstała z zaangażowania właśnie świeckich osób w sprawy ewangelizacji kultury, wychowanie przez kulturę katolicką, można dostrzec związek między nauczaniem papieskim a jego realizacją u podstaw życia wspólnoty katolickiej⁷.

¹ Tamże, s.3.

² Tamże, s.3.

³ AKDK. Pisma dokumentujące i korespondencyjne.

⁴ Por. Karol Wojtyła, *Miłość i odpowiedzialność*, Lublin 1960.

⁵ AKDK. Kroniki, wywiady w prasie i telewizji, radiu, opracowania własne instytucji.

⁶ Por. Jan Paweł II, *Adhortacja Apostolska Christifideles Laici*.

⁷ AKDK. Uchwała Zgromadzenia Założycieli KDK «ARKA» [w:] *Błogosławiony czas*. E. Sęk (red.), Sandomierz 2006, s. 16.

Innym znaczącym dokumentem dla wychowania młodego człowieka w kulturze jest List Apostolski Jana Pawła II do artystów, w którym papież zwraca uwagę na związek między sztuką a Ewangelią, na to przymierze odwiecznie wpisane w twórczą aktywność człowieka - ze Stwórcą, który jako Największy Artysta na Swoj obraz upodobił do Siebie człowieka poprzez wyposażenie go w zdolności twórcze¹.

Na sztandarze «ARKI» widnieje przesłanie: «Kultura ludzka z kultu Boga»². Ten związek etymologiczny, specjalnie w ten sposób podkreślony, wskazuje na poszukiwanie przez sztukę uprawianą w tym «Domu» tych wartości, które są transcendentne i ukazują głębię ducha ludzkiego mającego swe źródło w Bogu³. Apel, z którym zwrócił się do artystów Jan Paweł II, szczególnie artystów chrześcijańskich, w tym konkretnym przypadku znajduje odpowiedź na miarę konkretnych osób, które tworząc kulturę, jednocześnie wychowują w niej młode pokolenie poprzez jego aktywne uczestnictwo. Jan Paweł II mówił też, że «kulturę odnosić należy do pełnej doskonałości osoby ludzkiej, do dobra wspólnoty i całej społeczności ludzkiej. Dlatego tak należy kształtować ducha, aby rozwijała się zdolność podziwiania, wnikania w głąb, kontemplacji i urabiania sobie sądu osobistego oraz zdolność kształcenia zmysłu religijnego, moralnego i społecznego»⁴.

W Deklaracji o wychowaniu chrześcijańskim *Gravissimum educationis* czytamy, iż «Święty Sobór oświadcza też, że dzieci i młodzież mają prawo, aby pobudzano ich do oceny wartości moralnych wedle prawidłowego sumienia i do przyjmowania owych wartości przez osobisty wybór, również do doskonalszego poznawania i miłowania Boga. Dlatego usilnie prosi wszystkich, którzy sprawują władzę nad narodami albo też kierują wychowaniem, aby dzięki ich trosce nigdy nie pozbawiono młodzieży tego świętego prawa. Synów zaś Kościoła zachęca do wspaniałomyślnej pracy w całej dziedzinie wychowawczej, w tym szczególnie celu, aby należyte dobrodziejstwa wychowania i nauczania można było szybciej rozciągnąć na wszystkich ludzi całego świata»⁵. Podmiotowy charakter wychowania, a jednocześnie potrzeba umiejętnego prowadzenia go przez wychowawcę we współpracy z ludźmi odpowiedzialnymi zarówno za indywidualne osoby, jak i za losy całych narodów, to aspekty procesu wychowawczego uwzględniające niezbywalne prawa człowieka i społeczeństwa do rozwoju własnego i wspólnotowego. Można te dwa obszary życia człowieka odnieść do miejsca człowieka w Kościele, w którym każdy osobowo wchodzi w relację z Bogiem, a jednocześnie nie może w pełni realizować tej relacji bez więzi z drugim człowiekiem i we wspólnocie.

Forma wychowania młodzieży, jaką jest Zespół, jest naturalnym uwarunkowaniem umożliwiającym wzrastanie poszczególnych osób, z równoczesnym wchodzeniem w korelacje społeczne. Tutaj bowiem ma miejsce wprowadzanie w kulturę i czynny w niej udział każdego wychowanka w jego osobistym rozwoju, ale odbywa się to we wspólnocie, zarówno społecznej jak i kulturowej⁶.

W kontekście rozważań na temat związku między nauczaniem i wskazaniem zawartymi w takich dokumentach, jak choćby dokumenty Stolicy Apostolskiej, czy Soboru Watykańskiego II, jest on żywy, aktualny i można wprost powiedzieć - konieczny. Przykładem jest właśnie Katolicki Dom Kultury, który usytuowany w małej wiejskiej miejscowości z dala od centrów wielkich aglomeracji, realizuje zalecenia, naukę Kościoła. Związek ten sprawia integralność wspólnoty w duchu chrześcijańskim.

Deklaracja o wychowaniu chrześcijańskim odnosi się również do miejsca rodziców w wychowywaniu dzieci. Czytamy m.in. w niej, że «Rodzice, ponieważ dali życie dzieciom, w najwyższym stopniu są zobowiązani do wychowania potomstwa i dlatego muszą być uznani za pierwszych i głównych jego wychowawców⁷. (...) Obowiązek wychowania ciążyący w pierwszym

¹ Jan Paweł II, List do artystów, Watykan 1999.

² AKDK. Tekst znajdujący się na sztandarze.

³ W. Świerzawski, Słowo Pasterza na okazję poświęcenia sztandaru, [w:] Dokumenty wideofoniczne z dnia 11.09.2001r. AKDK.

⁴ KPR, 53.

⁵ DWCh, 1.

⁶ AKDK. Opracowania relacji z pracy wychowawczej.

⁷ DWCh p.3.

rzędzie na rodzinie, potrzebuje pomocy całej społeczności. Oprócz więc praw rodziców i tych, którym oni powierzają część zadania wychowawczego, pewne obowiązki i prawa przysługują państwu, ponieważ do niego należy organizowanie tego, czego wymaga wspólne dobro doczesne. Do jego zadań należy popierania różnymi sposobami wychowania młodzieży, a mianowicie: ochrona obowiązków i praw rodziców oraz innych, którzy mają udział w wychowaniu, i dopomaganie im, przejmowanie wedle zasady pomocniczości wychowania w wypadku braku inicjatywy ze strony rodziców i innych społeczności, lecz z uwzględnieniem życia rodziców, ponadto zakładanie własnych szkół i instytucji, w miarę jak dobro wspólne tego wymaga¹.

Wobec tej prawdy o miejscu rodziców wobec wychowania dziecka, Katolicki Dom Kultury «ARKA» prowadzi bardzo bliską, wzajemnie ożywianą współpracę z rodzicami, którzy z zaufaniem powierzają część swoich praw i obowiązków dotyczących tego wychowania. Niejednokrotnie wejście ze strony pedagogów Zespołu w głąb życia rodzinnego, w relacje rodzinne jest istotne i wychowawczo wspierające. Dzieje się to zarówno z racji wieloletniej więzi, jaka powstaje w trakcie uczestnictwa młodzieży w tej wspólnotcie, jak i z racji różnych sytuacji na przykład znajomości rodzinnych, uwarunkowań lokalnych. Wymaga to od wychowawców odpowiedzialności i taktu, umiejętnego kierowania wychowaniem osób na forum wspólnoty².

Osobom zainteresowanym misją rodziny i wychowaniem jakie w niej się realizuje, Stolica Apostolska przedłożyła także «Kartę Praw Rodziny»³. Dokument ten ukazuje odniesienie się Kościoła do podstawowych praw «właściwych owej naturalnej i powszechnej społeczności, jaką jest rodzina»⁴.

Jednym z tych praw jest wychowanie właśnie przez kulturę, jest prawo młodego pokolenia do wzrastania w rodzimej kulturze. Karta określa jako zadanie Kościoła wobec kultury służące pełnemu, integralnemu rozwojowi człowieka, «aby treścią i wartościami Ewangelii przeпојone zostały kategorie myślenia, kryteria ocen i normy działania człowieka. Należy dążyć do tego, aby cała kultura przeniknięta została duchem chrześcijańskim.(...) Należy zatem popierać ważne inicjatywy, które przyciągałyby uwagę twórców i stanowiły bodziec dla promocji ich działalności oraz rozwoju i inspirowania talentów w harmonii z chrześcijańską tożsamością narodu i jego chwalebną tradycją.(...) Uwaga Kościoła winna być skierowana również na wszystkich wiernych świeckich, którzy mają w tej dziedzinie specyficzną rolę do spełnienia. Polega ona na odważnej, twórczej i aktywnej obecności w miejscach, gdzie kulturę się tworzy, rozwija i ubogaca. Bardzo ważnym zadaniem jest (...) wychowanie społeczeństwa, a zwłaszcza młodego pokolenia do właściwego odbioru tego wszystkiego, co jest owocem kultury»⁵.

Naukę tę stara się realizować Katolicki Dom Kultury «ARKA», w stosunku do osób dorosłych jak również dzieci i młodzieży. Członkowie zespołu realizują to zadanie wobec samych siebie, wobec własnych rodzin, społeczeństwa katolickiego, a także wobec ludzi innych wyznań i poglądów⁶.

Katolicki Dom Kultury jest takim podmiotem wychowania, który zmierza do realizacji nauki zawartej w Karcie Praw Rodziny, gdzie czytamy: «Troską duszpasterską Kościoła w Polsce powinny być objęte także te rozliczne wymiary kultury, gdzie dokonuje się kształtowanie ducha, zwłaszcza dzieci i młodzieży(...) Stąd wielka waga powinna być przykładana do tworzenia przedszkoli i szkół katolickich, świetlic, klubów sportowych, a także do organizowania katolickich programów wakacyjnych⁷. «ARKA» ogarniając swoim oddziaływaniem dzieci i młodzież poszukuje ciągle nowych form pracy z młodym pokoleniem, są to często inicjatywy o charakterze rekreacyjno-sportowym i wypoczynku letniego pod nazwą «wakacje z Panem Bogiem»⁸.

W innym miejscu czytamy, że «Pilnym zadaniem Kościoła w Polsce jest troska o zachowanie kultury narodowej i regionalnej.(...) Diecezje i parafie powinny popierać i promować twórczość

¹ Tamże, p.3.

² AKDK. Materiały dokumentujące działalność.

³ KPR.

⁴ KPR. Wprowadzenie.

⁵ Tamże, 53.

⁶ AKDK. Opracowania i wypowiedzi na temat «ARKI».

⁷ KPR. 56.

⁸ AKDK. Kroniki.

miejscowych rzeźbiarzy, malarzy, poetów i literatów¹. (...) Krzewicielami autentycznej kultury powinny stawać się najrozmaitsze stowarzyszenia, wspólnoty i grupy religijne»².

Zespół Pieśni i Tańca «Racławice» jest od ponad dwudziestu lat żywą formą dbania i pielęgnacji kultury narodowej i regionalnej. Przez szeregi Zespołu przeszło kilka tysięcy członków. Zapoznali się z wieloma tańcami, pieśniami, strojami, zwyczajami i innymi nośnikami wartości polskich, sami stając się żywym świadectwem polskiej kultury. Zespół przez cały czas swojego istnienia promował polskie tradycje wykonując setki koncertów w kraju i za granicą. Do tego należałoby dodać wiele przedsięwzięć wykonanych poprzez środki społecznego przekazu: radio, prasę, telewizję, Internet³. Skala oddziaływania jest ogromna i wprost nie do przecenienia. Ważne zatem jest, aby podejmować owe działania i nie rezygnować z możliwości ich istnienia.

Ważną funkcję w kształtowaniu człowieka pełni szkoła. Papież Pius XI w Encyklice *O chrześcijańskim wychowaniu młodzieży* określa jej rolę mówiąc, że «Ponieważ konieczną rzeczą jest, by nowe pokolenia były wykształcone w sztukach i naukach, z czego korzystać i pomyślność czerpie ludzka wspólnota, a temu dziełu sama rodzina nie może sprostać, powstała społeczna instytucja szkoły, najpierw – dobrze to trzeba zauważyć – z inicjatywy rodziny i Kościoła, i to znacznie wcześniej niż przez zabiegi państwa. Stąd szkoła, rozpatrywana w swoim dziejowym początku, z natury swojej jest instytucją pomocniczą i dopełniającą rodziny i Kościoła; a wskutek tego z logiczną moralną koniecznością, powinna nie tylko nie sprzeciwiać się, ale owszem pozytywnie się zgadzać z obydwojoma poprzednimi środowiskami, w jak najdoskonalszej możliwie jedności moralnej tak, by razem z rodziną i Kościołem mogła tworzyć jedno sanktuarium, poświęcone chrześcijańskiemu wychowaniu, pod grozą rozminięcia się ze swoim celem i przemienienia się przeciwnie, w dzieło rozkładu»⁴.

Stanowisko Kościoła jasno przedstawia *Deklaracja o wychowaniu chrześcijańskim*, gdzie czytamy: «Rodzice, którzy mają pierwszy i nienaruszalny obowiązek oraz prawo wychowania dzieci, winni cieszyć się prawdziwą wolnością w wyborze szkół. Władza państwowa więc, której zadaniem jest strzec i bronić wolności obywatelskiej, powinna dbać zgodnie z zasadami sprawiedliwości rozdzielać o takie rozdzielanie zasiłków państwowych, aby rodzice zgodnie ze swym sumieniem w sposób naprawdę wolny mogli wybrać szkoły dla swych dzieci»⁵.

Tematyka szkoły, a szczególnie szkoły katolickiej, stała się przedmiotem rozważań zawartych w dokumencie Kongregacji Wychowania Katolickiego Stolicy Apostolskiej⁶. Zespół «Arka» to szkoła katolicka prowadzona w nieco innej formie.

Z przytoczonych dokumentów Kościoła dotyczących wychowania wynika, że prawa i obowiązki trzech organizmów życia społecznego jakimi są rodzina, Kościół i państwo różnią się, a jednocześnie wymagają harmonijnej współpracy, wzajemnego wsparcia, uznania praw i obowiązków należnych każdemu człowiekowi. Kościół na każdym obszarze, w którym człowiek wzrasta, dopomina się o umożliwianie tego wzrostu we wszystkich wymiarach osoby ludzkiej, w perspektywie życia wiecznego.

Naukę tę stara się realizować Katolicki Dom Kultury «ARKA», który rodzicom oddaje pierwszeństwo w wyborze wartości a jednocześnie podejmuje wiele starań, by wspierać rodziców w dziele wychowania, w łączności ze szkołami, władzami państwowymi i samorządowymi⁷. Przykładową i sztandarową inicjatywą «ARKI», w której widoczne są wszystkie powyższe elementy, jest Festiwal Kultury Chrześcijańskiej «Eutrapelia» adresowany dla młodzieży szkół średnich Diecezji Sandomierskiej⁸. Integruje on środowiska szkolne, artystyczne, kościelne, rodzinne, a także przedstawicieli władz samorządowych i państwowych. Stwarza możliwość wymiany poglądów,

¹ KPR. 57.

² Tamże, 59.

³ AKDK. Kroniki i Albumy.

⁴ Pius XI, Encyklika *O chrześcijańskim wychowaniu młodzieży* 1929, http://ekai.pl/bib.php/dokumenty/divini_illius_magistri/divini_illius_magistri.html, 6.03.2008.

⁵ Deklaracja o Wychowaniu Chrześcijańskim, Gravissimum educationis 1965, p.6.

⁶ Dokument Kongregacji Wychowania Katolickiego Stolicy Apostolskiej «*La scuola cattolica*» z 19.03.1977r.

⁷ AKDK. Materiały ad akta, Kroniki, Albumy.

⁸ AKDK. Materiały, Kroniki, Albumy.

doświadczeń i wiedzy na tematy problemów młodego pokolenia, kiedy to sama młodzież może mówić o swoich szansach i zagrożeniach. Współpraca Kościoła, szkoły, rodziny i instytucji kultury oraz władz pozwala na zintegrowane oddziaływanie w zakresie wzrastania młodych oraz na stworzenie spójnego środowiska optymalnie korzystnego dla tego wzrastania¹.

Oczywistą jest rzeczą, że dokumenty dotyczące Zespołu czy Domu «ARKA» są pewnego rodzaju wytyczną dla działalności. Stanowią pewnego rodzaju fundament, na którym opiera się mądrość i zasada pracy, wyznaczone są ramy podejmowanych inicjatyw. Ponadto stanowią warunek do określenia tego podmiotu jako jednostki organizacyjnej.

Wykaz skrótów:

AKDK Archiwum Katolickiego Domu Kultury «ARKA».

DWCH Deklaracja o wychowaniu chrześcijańskim. *Gravissimum Edukationis*.

KPR Karta Praw Rodziny

Streszczenie

Wychowanie jako prawo i obowiązek w nauczaniu Kościoła katolickiego a wybrana współczesna forma realizacji tej nauki – Katolicki Dom Kultury «ARKA».

Kościół katolicki przez swój Urząd Nauczycielski realizuje depozyt powierzonej mu przez Jezusa Chrystusa misji nauczania narodów. Misja ta jest analizowana w dokumentach Kościoła i podejmowana w odpowiedzi na kolejne wyzwania aktualnych czasów. W artykule niniejszym ukazane jest stanowisko Stolicy Apostolskiej, Soboru Watykańskiego II, II Polskiego Synodu Plenarnego oraz II Synodu Diecezji Sandomierskiej «Ut unum sint» w sprawie prawa i obowiązku podmiotów wychowania, jakimi są rodzina, Kościół i państwo. Jednocześnie, ukazany jest współczesny przykład wychowania realizowanego na przecięciu zakresu działalności tych podmiotów, przez podmiot wychowania jakim jest pionierski Katolicki Dom Kultury «ARKA» im. Świętej Jadwigi Królowej w Raławicach. Powstał on jako pierwszy w Polsce tego typu ośrodek wychowania katolickiego przez kulturę. Forma ta jest odpowiedzią na postulaty zawarte w dokumentach Kościoła katolickiego. Równocześnie, poprzez jej pryzmat ukazana jest rola wiernych świeckich, do których zwracał się Jan Paweł II w Adhortacji Apostolskiej *Christifideles laici*, a także rola twórców kultury, artystów, do których Papież Polak napisał specjalny *List do artystów*. Artykuł ten pokazuje możliwość istnienia praktyki wychowania katolickiego we współczesnych warunkach w Polsce.

Roman Catholic Church through its Education Office realizes the deposit of the mission of teaching of nations entrusted to it by Jesus Christ. The mission is analyzed in documents of the Church and taken up in reply to the appearing challenges of contemporary times. This article presents the stand of The Holy See, Vatican II, II Polish Plenary Synod and II Sandomierz Diocese Synod «Ut unum sint» on the right and duty of upbringing subjects, which are family, Church and the state. At the same time, it shows contemporary example of education realized at the intersection of the area of activity of those subjects, with education subject being the pioneer Saint Jadwiga the Queen in Raławice Catholic Community Centre «ARKA». It was founded as the Poland's first of its kind catholic centre of education through culture. That form is the reply to the postulates included in the documents of the Roman Catholic Church. At the same time, through its prism it shows the role of the lay faithful, who were addressed by the John Paul II in the Apostolic Exhortation *Christifideles laici*, and also the role of culture creators, artists, to whom Pope Pole wrote special *Letter to Artists*. This Articles shows the possibility of existence of catholic upbringing in conditions of contemporary Poland.

Education as the right and duty in teaching of the Roman Catholic Church versus selected contemporary form of bringing that teaching into effect – Catholic Community Centre «ARKA».

¹ Tamże.

РОЗДІЛ 3

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ СТУПЕНЕВОГО НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ УЧНІВ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНИХ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ

УДК. 377.4:62+004

Е.Н. Абільтарова
м. Сімферополь, Україна

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ВПРОВАДЖЕННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАЛЬНИЙ ПРОЦЕС ПІДГОТОВКИ ІНЖЕНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ

Постановка проблеми. Суспільство нині зазнає швидких та фундаментальних змін у структурі й галузях діяльності. Корені багатьох змін криються в нових способах створення, збереження, передачі та використання інформації. Ми живемо в стані переходу від індустріального століття до інформаційного. Це означає, зокрема, що значна кількість людей усе частіше і частіше стикається з потребою опрацювання постійно зростаючого обсягу інформації [19, с.163]. Сучасна людина повинна вміти орієнтуватися в потоці інформації, що надходить, володіти навичками роботи з комп'ютерною технікою, тобто бути освіченою у питаннях, що стосуються використання інформаційних технологій [13, с.165]. Це можливо за умов реформування та оновлення змісту освіти. В. Кремень визначає, що без сучасної, оновленої освіти, яка б, окрім іншого, широко використовувала інформаційно-комунікаційні технології, Україна не матиме майбутнього [14, с.5].

Так, Національна доктрина розвитку освіти в Україні (2002 р.) наголошує, що одним із пріоритетів розвитку освіти є впровадження сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, що забезпечують даліше удосконалення навчально-виховного процесу, доступність та ефективність освіти, підготовку молодого покоління до життєдіяльності в інформаційному суспільстві [17]. Загальні засади формування, виконання та коригування Національної програми інформатизації визначені у Законі України «Про Національну програму інформатизації» [8].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У педагогічній літературі питання інформатизації освіти розглядаються достатньо активно у наступних напрямках:

- дидактичні умови і проблеми використання комп'ютерних технологій (Н. Голівер, І. Роберт, І. Смоліна, О. Тищенко, В. Ткачук, Н. Шеверницька);
- психолого-педагогічні проблеми комп'ютеризації навчання (А. Єршов, І. Захарова, Ю. Машбіць, В. Монахов);
- інтегративний та диференційований підхід до навчання комп'ютерних технологій (Р. Собко, Г. Шугайло);
- підготовка студентів до використання комп'ютерних технологій у професійній діяльності (М. Жалдак, А. Кравцова, В. Олейников, Л. Панченко);
- підготовка майбутніх вчителів різних спеціальностей до використання комп'ютерних технологій (І. Богданова, Л. Брескіна, М. Жалдак, Г. Козлакова, В. Кошелева, І. Роберт, І. Розіна, Н. Самойленко, С. Яшанов);
- формування інформаційної культури та інформаційної компетентності (А. Ашерів, Т. Богданова, А. Коломієць, К. Коробкова, В. Шапцев);
- використання комп'ютерних технологій у підготовці інженерів-педагогів (Г. Сажко, В. Федорейко, Р. Горбатюк, Є. Громов, А. Патокін, М. Павленко, В. Красильникова, Г. Кедрович).

Разом з тим, результати аналізу сучасних публікацій показали, що у педагогічній науці недостатньо відпрацьована на теоретичному та практичному рівні *проблема підготовки*

інженерів-педагогів в галузі охорони праці з використанням комп'ютерних технологій навчання.

Постановка завдання. Проаналізувати завдання, дидактичні можливості і недоліки впровадження інформаційних технологій в навчальний процес, а також виявити особливості навчального процесу в умовах інформаційних технологій навчання в процесі вивчення питань охорони праці інженерами-педагогами.

Визначимо наступні поняття: «інформатизація освіти», «інформаційні технології», «комп'ютерні технології».

На думку С. Гончаренко, інформатизація освіти в широкому розумінні – комплекс соціально-педагогічних перетворень, пов'язаних з насиченням освіти цих систем інформаційною продукцією, засобами й технологією, у вузькому – впровадження в заклади освіти інформаційних засобів, що ґрунтуються на мікропроцесорній техніці, а також інформаційної продукції і педагогічних технологій, які базуються на цих засобах [5, с.149].

Д. Матрос розглядає інформатизацію освіти як процес, спрямований на оптимальне використання інформаційного забезпечення навчання за допомогою комп'ютера [15, с. 12].

На нашу думку, найбільш змістовне і точне визначення інформатизації освіти дає С. Батищев [2, с.354]. Інформатизація освіти - процес забезпечення сфери освіти методологією і практикою розробки і оптимального використання інформаційних і комунікаційних технологій з метою:

- вдосконалення методології і стратегії відбору змісту, методів і організаційних форм навчання, виховання, відповідних завданням розвитку особистості студента в сучасних умовах інформатизації суспільства;
- створення методичних систем навчання, орієнтованих на розвиток інтелектуального потенціалу тих, хто навчається, з формування умінь самостійно набувати знання, здійснювати інформаційно-навчальну, експериментально-дослідницьку діяльність;
- розробки комп'ютерних тестуючих і діагностуючих методик, що забезпечують систематичний, оперативний контроль і оцінку рівня знань студентів.

У педагогічній літературі є різні трактування терміну «інформаційні технології».

Так, М. Жалдак під інформаційною технологією розуміє сукупність методів і технічних засобів збору, організації, зберігання, обробки, передачі і представлення інформації, що розширює знання людей і що розвиває їх можливості з управління технічними і соціальними процесами [20, с.10].

М. Бокарев, В. Ільїн виділяють наступні підходи до визначення даного поняття:

- інформаційні технології - це дистанційне навчання, при якому викладач і той, хто навчається, розділені часом і простором;
- інформаційні технології - це комп'ютерні технології навчання, застосування комп'ютерів, програмно-педагогічних засобів навчання;
- інформаційні технології - це технології навчання, основу яких складають сучасні способи обробки інформації;
- інформаційні технології - це використання в навчанні мережі Інтернет [3, с.95].

На думку І. Захарової, інформаційна технологія – це педагогічна технологія, яка використовує спеціальні способи, програмні та технічні засоби для роботи з інформацією [9, с.22]. Вона також вважає, що інформаційну технологію треба розуміти як додаток інформаційних технологій для створення нових можливостей передачі знань (діяльності педагога), сприйняття знань (діяльності того, хто навчається), оцінки якості навчання і різнобічного розвитку особистості у навчально-виховному процесі [9, с.22].

Поняття «комп'ютерна технологія навчання» К. Коробкова розглядає як технологію, що базується на сучасних персональних комп'ютерах, і є сукупністю методів і програмно-технічних засобів, об'єднаних в технологічний ланцюжок. Що забезпечує збирання, обробку, зберігання, розповсюдження і відображення інформації з метою зниження трудомісткості її використання, підвищення надійності і оперативності інформаційних процесів [11, с.9].

Н. Голівер під комп'ютерною технологією розуміє комп'ютер (у тому числі й периферійні пристрої), спеціальне програмне забезпечення (операційні системи Windows, Unix, Linux), засоби телекомунікації (локальні чи глобальні мережі), інструментальні програмні засоби та середовища і власне програмні засоби навчального призначення – програмно-педагогічні засоби [4, с.5].

На основі проведеного аналізу визначимо *задачі інформатизації навчального процесу*, до яких відносимо розробку нових комп'ютерно-орієнтованих методичних систем навчання та підготовку фахівців у відповідних предметних галузях, які здатні розробляти такі методичні системи.

Упровадження інформаційних технологій визначає необхідність не тільки зміни форм і методів навчання, а й вимагає зміни змісту навчання, головним чином на рівні принципів відбору змісту, його структурування [21, с.162]. Також, як підкреслює М. Жалдак, розробка комп'ютерно-орієнтованих систем навчання припускає створення нових методів підготовки, супроводу, аналізу, коригування навчального процесу, управління навчальним процесом, розрахованих на значний ухил в самостійну, дослідницького, творчого характеру навчальну діяльність учнів і учителів на основі широкого використання поряд з традиційними нових комп'ютерно-орієнтованих технологій навчання, активізацію пізнавальної діяльності учнів і вчителів, з одного боку, і на значну інтенсифікацію спілкування учнів і вчителя, всього навчального процесу, - з іншого боку [6, с.68].

Особливу увагу в процесі інформатизації освіти треба приділяти підготовці викладачів до використання комп'ютерних технологій навчання. Аби використовувати комп'ютерні технології навчання у власній практиці, педагог повинен мати уявлення про можливості комп'ютера як засобу навчання, знати основні вимоги до навчальних програм [19, с.177]. Як зазначає М. Жалдак, вчитель повинен вміти: використовувати сучасні інформаційні технології для підготовки, супроводу, аналізу, коригування навчального процесу, управління навчальним процесом; добирати найбільш раціональні методи і засоби навчання, враховувати індивідуальні особливості учнів, їхні попити, нахили і здібності; ефективно поєднувати традиційні методичні системи навчання із новими інформаційно-комунікаційними технологіями [6, с.65].

Не менш важливим у рамках індивідуального навчання є професійно-особистісні якості викладача. Він має бути творчою, відкритою, інформаційною культурною особистістю і досконало володіти методикою, щоб у будь-який момент перейти від комп'ютерного навчання до традиційного.

Отже, підвищення кваліфікації викладачів в галузі інформаційних технологій, розробка нових комп'ютерно-орієнтованих методичних систем навчання є однією з основних умов інформатизації освіти. Перед нами постає задача створення нових методик, форм, методів навчання, оновлення змісту навчання в галузі охорони праці в процесі підготовки інженерів-педагогів.

Повна інформатизація вищого навчального закладу, на думку А. Ніценко, має бути досягнута розв'язанням наступних задач:

- створення корпоративної мережі вищого навчального закладу на базі телекомунікаційного вузла;
- упровадження електронного документообігу в сферах управління та організації навчального процесу;
- створення, розвиток та використання навчально-дослідницьких систем автоматизації наукових досліджень;
- створення, впровадження та використання перспективних електронних навчальних засобів та систем: електронних підручників, автоматизованих навчальних та контролюючих курсів, систем тестування, систем дистанційного навчання;
- створення, впровадження та використання автоматизованих інформаційних систем (бібліотечних, видавничих);

- автоматизація бухгалтерського обліку, адміністративно-господарчих ресурсів, планування та управління кадрами;
- забезпечення та підтримка кваліфікації у сфері інформатизації професорсько-викладацького складу ВНЗ і навчально-допоміжного персоналу, надання освітніх послуг у цій області;

- розробка та використання методичних матеріалів для ефективного функціонування інформаційних технологій у навчальному процесі та науковій діяльності, формування методичних фондів на базі наявних серверів мережі та бібліотек [18, с.293].

Результатами інформатизації освіти, як наголошує концепція Національної програми інформатизації (1998 р.), мають бути:

- розвиток інформаційної культури людини (комп'ютерної освіченості);
- розвиток змісту, методів і засобів навчання до рівня світових стандартів;
- скорочення терміну та підвищення якості навчання і тренування на всіх рівнях підготовки кадрів;
- інтеграція навчальної, дослідницької та виробничої діяльності;
- удосконалення управління освітою;
- кадрове забезпечення усіх напрямів інформатизації України шляхом спеціалізації та інтенсифікації підготовки відповідних фахівців [7].

Інформаційні технології є одним із засобів навчання, що сприяє реалізації нових педагогічних ідей. Будь-який засіб навчання має конкретні дидактичні можливості, які відповідно до навчально-виховного завдання визначають його дидактичні функції. Дидактичні можливості й функції нових інформаційних технологій навчання визначаються педагогічними можливостями комп'ютерних засобів навчання [10, с.37].

Розглянемо *дидактичні можливості комп'ютерних технологій* у навчальному процесі, які відображені у роботах Н. Голівер [4], Г. Кедровича [12], В. Кошелевої [13], В. Кременя [14], Ю. Машбіця [16], В. Ткачука [22].

В. Кремень наголошує, що комп'ютер – це революція в освіті. Він дає змогу реалізувати споконвічну мрію педагога щодо індивідуального навчання. У процесі вивчення будь якого предмета за допомогою комп'ютера реалізується можливість індивідуалізації навчання. Отже, комп'ютер, підключений до Інтернет, - це можливість дитини спілкуватися зі знаннями світу і виробляти планетарну свідомість, яка є передумовою конкурентоспроможності громадянина на вітчизняному і світовому ринку в майбутньому [14, с.6].

Ю. Машбіць підкреслює, що комп'ютер дозволяє якісно змінити контроль за діяльністю учнів, забезпечуючи при цьому гнучкість управління навчальним процесом, а також сприяє формуванню в учнів рефлексії своєї діяльності [16].

Як зазначає Г. Кедрович, учні, які користуються комп'ютером і програмним забезпеченням для представлення результатів своєї роботи, часто переживають більше задоволення, ніж за умов, коли одержують результати шляхом використання традиційних засобів. Він стверджує, що робота з комп'ютером допомагає учням зосередитися на предметі, що вивчається. Їх захопленість навчальною роботою і активна участь у навчальному процесі часто триває більше години незалежно від вікової групи [12, с.12].

Н. Голівер серед дидактичних можливостей сучасних інформаційних технологій виділяє вирішення різноманітних навчальних та пізнавальних завдань, виконання досліджень у технічних галузях, інформаційно-довідкове забезпечення навчального процесу, комунікацію з віддаленими комунікантами та доступ до розподілених навчально-інформаційних ресурсів [4, с.6].

На думку В. Андрущенко і В. Олексенко, свідоме користування інформаційними системами сприяє наочності представлення навчального матеріалу, трансформації простору з демонстрації об'ємних або мікроскопічних процесів, скороченню та спрощенню рутинних операцій, маніпуляції з об'єктами вивчення, автоматизації та зручності [1, с.75].

До психолого-педагогічних переваг комп'ютерного навчання В. Ткачук відносить:

- високий рівень мотивації навчального процесу. За умови правильно складеної програми комп'ютер – це терплячий, доброзичливий інструктор;
- гарантована конфіденційність. Застосування комп'ютера створює психологічну атмосферу на занятті, що дуже важливо в процесі вивчення широкого кола дисциплін;
- активізація пізнавальної діяльності. Комп'ютер найкраще відповідає принципам індивідуального навчання, оскільки учні, студенти можуть самі визначити напрями навчально-пошукової діяльності;
- пошук, обробка, підготовка та збереження різноманітної інформації. Графічні можливості комп'ютера дають можливість створювати різні методичні посібники, підручники, словники, а при умілому використанні комп'ютера викладач може зробити це сам [22, с.97].

Педагогічними цілями використання інформаційних технологій В. Кошелева вважає розвиток особистості тих, хто навчається, підготовку індивіда до комфортного життя в умовах інформаційного суспільства: розвиток мислення, розвиток комунікативних здібностей, формування інформаційної культури, формування вмінь приймати оптимальне рішення в складній ситуації [13, с.166].

Ураховуючи викладене вище, можна сказати, що комп'ютерне навчання дає можливість студентам, учням всебічно та гармонічно розвиватися, розкривати свої творчі здібності, дає можливість підвищення професійного рівня викладачів. Завдяки використанню інформаційних технологій поліпшується підготовка фахівців, здійснюється процес оновлення системи освіти. Проте, як зазначають В. Андрущенко та В. Олексенко, сам факт їхнього використання, без усвідомлення «задля чого», не сприяє підвищенню якості знань. Наука має спрогнозувати наслідки інформатизації освіти, допомогти запобігти безсистемній комп'ютеризації вищих навчальних закладів на основі застарілої техніки і без належного педагогічного і психологічного супроводу [1, с.75].

Впровадження інформаційних технологій у навчальний процес має і негативну сторону. Розглянемо *недоліки комп'ютерного навчання*. Серед них В. Ткачук виділяє наступні: недостатня кількість якісних продуктів; використання мережі Інтернет не повинно зводитися лише до «перекачування» інформації, бо це відучує користувачів мислити творчо; контроль знань обмежений кількома формами – текстами або запрограмованими опитуваннями; діалог з програмою позбавлений емоційності і вже тому одноманітний; у програмному забезпеченні є чимало недоброякісного, коли не враховано специфіку роботи з різними навчальними групами, не виправлено численних фактичних або граматичних помилок, а програмісти іноді просто не враховують змісту навчальних програм; програмісти не можуть врахувати особливостей конкретної групи тих, хто навчається, а отже вкрай важливою в такій ситуації виявляється роль педагога [22, с.98].

Треба зазначити, що етапи впровадження комп'ютерних технологій у процес викладання дисципліни «Основи охорони праці» мають бути прогнозованими, спроектованими з урахуванням переваг та недоліків комп'ютерного навчання.

Наступними кроком нашого дослідження є визначення особливостей організації навчального процесу в умовах інформаційних технологій навчання.

Упровадження програмних засобів навчання має здійснюватися з урахуванням дидактичних принципів: доступності, системності та послідовності, наочності, свідомості та активізації, міцності знань, індивідуалізації, зв'язку теорії з практикою. На думку Д. Матроса, на сучасному етапі сукупність дидактичних принципів необхідно доповнити *принципом інформатизації*: інформаційне забезпечення процесу навчання має цілісно, системно описувати всі його компоненти, давати можливість в кожній його ланці оптимально вирішувати необхідні дидактичні задачі на основі нових інформаційних технологій. Сформульований принцип інформатизації припускає, що на основі створеної бази даних комп'ютер сам вирішуватиме ці задачі і надаватиме одержанні результати вчителю [15, с.14].

Слід зауважити, що в умовах комп'ютерного навчання важливого значення набувають психофізіологічні проблеми. М. Жалдак підкреслює, що необхідно враховувати основні принципи сучасної психології: нероздільна єдність свідомості і діяльності, трактування

пізнавальних процесів як форм діяльності, врахування рівнів психологічного розвитку, індивідуальності учнів, орієнтування дії, проблемності в навчанні, а також врахування ролі людських факторів, зокрема таких як діяльність, свідомість, особистість, які є свого роду характеристиками зв'язків і стосунків людини з іншими людьми, із суспільством, світом, зокрема з технікою [6, с.66].

Н. Голівер стверджує, що ефективне функціонування комп'ютерних технологій навчання можливе, якщо дотримуватися системи дидактичних умов: застосування програмно-педагогічних засобів здійснюється комплексно та систематично; послідовність та поступовість включення студентів в роботу з навчальною програмою; відповідність методів навчання дидактичним можливостям комп'ютера, а також рівню вміння студентів працювати з комп'ютером, рівню майстерності викладачів у використанні комп'ютерних технологій у навчальному процесі [4, с.7].

На думку А. Патокіна, психолого-педагогічними умовами підвищення ефективності навчального процесу під час використання інформаційних технологій є необхідність чіткого визначення цілей комп'ютеризації освіти з проектуванням його впливу на формування особистості студента, виділення основних завдань інформаційних технологій навчання і приведення навчальних планів і навчальних курсів відповідно до них, наявність програмно-методичної і комп'ютерної підтримки курсів навчальних дисциплін [20, с.15].

Таким чином, визначені нами теоретичні аспекти впровадження інформаційних технологій в навчальний процес треба враховувати в процесі проектування та розробки комп'ютерно-орієнтованих методичних систем в галузі охорони праці. Подальші дослідження потребують вирішення наступних задач:

- розробка методології і стратегії відбору змісту навчальної дисципліни «Основи охорони праці» в умовах інформаційних технологій навчання;
- розробка нових форм і методів викладання дисципліни «Основи охорони праці» на основі застосування інформаційних технологій навчання;
- розробка методики викладання дисципліни «Основи охорони праці» з використанням комп'ютерних технологій навчання;
- розробка тестуючих і діагностуючих методик для контролю знань студентів у галузі охорони праці.

Література:

1. Андрущенко В., Олексенко В. Високі педагогічні технології // Вища освіта України. - 2007. - № 2. - с. 70-76.
2. Батышев С. Я. Профессиональная педагогика. / Под. ред. С. Я. Батышева. - 2-е изд. перераб. и доп. – М.: Ассоциация «Профессиональное образование», 1999. - 904 с.
3. Бокарев М. Ю., Ильин В. В. Система педагогических информационно-развивающих технологий единого профессионально-ориентированного процесса обучения // Информатика и образование. - 2005. - № 10. - с. 95-96.
4. Голівер Н. О. Дидактичні умови використання комп'ютерних технологій у процесі навчання студентів вищих технічних навчальних закладів: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.09 / Волинський держ. ун-т ім. Л. Українки. - Луцьк, 2005. - 20 с.
5. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. - К.: Либідь, 1997. - 376 с.
6. Жалдак М. І. Педагогічний потенціал комп'ютерно-орієнтованих систем навчання математики // Засоби і технології єдиного інформаційного простору: Зб. наук. праць / За ред. В.Ю. Бикова, Ю.О. Жука / Інститут засобів навчання АПН України. - К.: Атіка, 2004. - с. 61-74.
7. Закон України «Про концепцію Національної програми інформатизації». <http://www.nbu.gov.ua>
8. Закон України «Про Національну програму інформатизації». <http://zakon.rada.gov.ua>
9. Захарова И.Г. Информационные технологии в образовании: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. - 192 с.
10. Козакова Г., Самойленко Н. Міжнародна співпраця з підготовки вчителів до використання інформаційно-комунікаційних технологій // Вища освіта України. – 2007. - № 2. – с. 36-41.
11. Коробкова К.В. Формирование информационно-компьютерной компетентности будущих учителей в процессе профессиональной подготовки: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Магнитогорский гос. ун-т. – Магнитогорск, 2006. – 20 с.
12. Кедрович Г. Теорія і практика застосування комп'ютерних технологій у загальноосвітніх і професійних навчальних закладах Польщі: Автореф. дис. д-ра пед. наук: 13.00.04 / Ін-т пед. і психол. профес. освіти АПН України. – К., 2001. – 37 с.

13. Кошелєва В. С. Впровадження інформаційних технологій в навчальний процес // Проблеми інженерно-педагогічної освіти. Зб. наук. праць. Випуск 9. – Харків, УІПА, 2005. – с. 165-173.
14. Кремень В. Інформаційно-комунікаційні технології в освіті і формування інформаційного суспільства // Інформатика та інформаційні технології в навчальних закладах. – 2006. - № 6. – с. 4- 8.
15. Матрос Д. Ш. Основы теории информатизации процесса обучения // Педагогика. – 2007. - № 6. – с. 11-18.
16. Машбиц Е. И. Психолого-педагогические проблемы компьютеризации обучения: (Педагогическая наука – реформе школы). – М.: Педагогика, 1988. – 192 с.
17. Національна доктрина розвитку освіти. <http://www.mon.gov.ua>
18. Ніценко А. О. Оптимізація управління освітою у вищих навчальних закладах із застосуванням інформаційних технологій // Проблеми інженерно-педагогічної освіти. Зб. наук. праць. Випуск 5. – Харків, УІПА, 2003. – с. 292-298.
19. Освітні технології: Навч.-метод. Посіб. / О.М. Пехота, А.З. Кіктенко, О.М. Любарська та ін.; За ред. О.М. Пехоти. – К.: А. С. К., 2004. – 256 с.
20. Патокин А.А. Компьютерно-технологический практикум в профессиональной подготовке инженера-педагога: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Уральский гос. проф-но-пед. ун-т. – Екатеринбург, 1997. – 22 с.
21. Скакун В.А. Методическое пособие для преподавателей профессиональных учебных заведений. – М.: Изд-ий центр АПО, 2001. – 183 с.
22. Ткачук В. Інформаційні технології педагогіки співпраці // Вища освіта України. – 2003. - № 1. – с. 96-100.

Theoretical aspects of introduction of informations technologies in the educational process of preparation of engineers-teachers. Tasks, didactic possibilities and lacks of introduction of informations technologies, are analysed in the article. The features of organization of educational process are considered in the conditions of informations technologies of teaching.

УДК 371.134

**О.М. Внукова
м. Київ, Україна**

ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ ДО ВИХОВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

Сучасні зміни в економіці України, впровадження прогресивних технологій виробництва та сфери послуг, використання нової техніки спонукають до перегляду організації і змісту професійної підготовки молоді. Водночас спостерігається зменшення кількості теоретичних досліджень, присвячених суспільно-виховним процесам. На практиці недоліки виховної роботи, зокрема у системі професійно-технічної освіти, проявляються у порушеннях учнями правил поведінки, починаючи від недотримання норм та вимог Статуту навчального закладу, і закінчуючи скоєнням деякими юнаками та дівчатами різного рівня злочинів. Виховна діяльність у ПТНЗ часто пов'язана з перевихованням або усуненням уже наявних деформацій у поведінці учнів, тому від інженерно-педагогічних працівників вона вимагає значних зусиль.

У професійно-технічних закладах України нині працює понад 50 тисяч педагогічних працівників. Основну роль у навчанні і вихованні учнів відіграють майстри виробничого навчання та викладачі спеціальних та загальнотехнічних дисциплін, які здобувають освіту у вищих навчальних закладах II-IV рівнів акредитації. З 2003 року у Київському національному університеті технологій та дизайну також здійснюється підготовка інженерно-педагогічних кадрів швейного профілю зі спеціальності «Професійне навчання. Технологія текстильної та легкої промисловості». Одним із пріоритетних напрямів роботи в університеті визначено формування готовності студентів до виховної діяльності у професійно-технічних навчальних закладах, яка надасть змогу випускникові впевнено почувати себе у вирішенні складних завдань виховного процесу.

З метою вивчення проблеми, було здійснено аналіз психолого-педагогічної літератури, який показав, що готовності педагогів до професійної діяльності присвячено чимало досліджень вітчизняних вчених, зокрема, О. Абдуліної, Г. Арутюнової, М. Д'яченко, О. Дубасенюк, І. Зязюна, Т. Ільїної, Л. Кандибович, Л. Кондрашової, Н. Кузьміної,

В. Сластьоніна та інших. Готовність педагогів до виховної діяльності була предметом спеціальних досліджень І. Казанжи, Д. Мазохи, О. Макаренко, О. Песоцької та інших вчених. Основами підготовки студентів педагогічних вищих навчальних закладів до виховання присвячене дисертаційне дослідження Г. Троцько, яка визначила готовність до виховної діяльності як цілісне особистісне утворення, що забезпечує високий рівень педагогічної діяльності і охоплює професійно-педагогічні погляди і переконання, професійну спрямованість психологічних процесів, професійні знання, уміння долати труднощі, оцінювати наслідки своєї праці, професійно самовдосконалюватись [4, с.15]. Треба зазначити, що на початку 90-х років XX ст. досліджувала проблему підготовки викладачів спеціальних дисциплін ПТУ до виховної роботи Н. Пашкова, проте у сучасних умовах готовності до виховної діяльності майбутніх педагогів професійно-технічних навчальних закладів приділено недостатньо уваги. Тому ми визначили такі завдання: виділити напрями формування готовності студентів до виховання у ПТНЗ, обґрунтувати організаційні та психолого-педагогічні умови цього процесу.

На нашу думку, готовність майбутніх педагогів до виховної діяльності у професійно-технічних навчальних закладах - це складне структурне утворення особистості, яке включає позитивне мотиваційно-ціннісне ставлення до означеного виду діяльності, оптимальну суму знань і практичних умінь із здійснення цієї діяльності, а також професійно важливі якості.

Як відомо, готовність складається з мотиваційного, змістового і процесуального компонентів. Уважаємо, що мотиваційний компонент готовності педагогів до виховної діяльності – це наявність усвідомленого й емоційно вираженого ставлення до професії і, зокрема, до виховної роботи, розуміння її необхідності та значущості, бажання займатися вихованням учнів ПТНЗ. Під «мотивацією до виховної роботи» розуміємо сукупність стійких мотивів, спонукань, які визначають зміст, напрям та характер виховної діяльності. Наявні зовнішні мотиви цієї діяльності: престиж педагогічної професії, який, на жаль, через недостатнє матеріальне забезпечення суттєво знизився, можливість особистісного й професійного зросту педагога, самореалізація у виховній діяльності. До внутрішніх виховних мотивів можуть бути включені процес і результат діяльності педагога, серед яких виділяється турбота про формування особистості як громадянина і професіонала. Для майбутніх педагогів внутрішні мотиви ще не є чітко вираженими, переважають зовнішні, хоча інтерес до виховання формується ще до вступу до вищого навчального закладу і пов'язаний із потребами взаємодії з іншими людьми.

Змістовий компонент включає наявність психолого-педагогічних та методичних знань, а саме: теорії виховання, психологічних особливостей учнів, педагогічних способів впливу на особистість. Цей компонент забезпечує адекватну діяльність педагога у взаємодії з учнями.

Процесуальний компонент готовності – це дієва сторона, яка передбачає наявність умінь із реалізації виховних завдань. Виховання включає позааудиторну діяльність із навчальною групою, роботу з активом групи, проведення виховних заходів, бесід з батьками тощо. У цьому особливе значення мають такі якості особистості, які забезпечують необхідний рівень виховного процесу.

Е. Зеєр і Г. Карпова наголошували на професійно важливих якостях інженера-педагога, до яких вони віднесли: соціальну відповідальність, моральну чистоту, оптимізм, доброту та інші [2, с. 38-41]. Згідно за сучасними вимогами С. Артюх виділив у особистості інженера-педагога такі професійні якості: працелюбство, творче ставлення до праці, особиста ініціатива, самостійність, самовдосконалення, самоаналіз, самооцінка, комунікабельність, науковий і культурний кругозір тощо [1, с.8]. Не применшуючи значення багатьох людських якостей, вважаємо, що з точки зору ефективного розв'язання виховних завдань у ПТНЗ педагогу потрібні цілком конкретні особистісні якості, а саме: справедливість, доброзичливість, чесність, принциповість, вимогливість, оптимізм тощо. Педагог здійснює вплив на учнів усіма своїми якостями, тому залишається цінною відома теза К. Ушинського про те, що педагогу треба бути таким, якими він хоче бачити своїх вихованців.

У 1988 році І. Чорнокозовим було розроблено «Кодекс професійної етики вчителя» [5, с. 210-216]. Проаналізувавши його, ми дійшли висновку, що зафіксовані у кодексі моральні

норми, в основному, відповідають сучасним вимогам до педагога, які висвітлені у Законах України «Про освіту», «Про професійно-технічну освіту». На нашу думку, формування готовності студентів до виховної діяльності у ПТНЗ має бути пронизане виробленням у них необхідних для цього якостей особистості, до чого мають активно залучатися без винятку всі педагоги як суб'єкти навчання і виховання.

Згідно з вищеназваними компонентами готовності, напрямками підготовки студентів – майбутніх педагогів професійної школи до виховної діяльності є: 1) усвідомлення ними особливостей та значущості педагогічної діяльності, зокрема виховної роботи з учнями ПТНЗ; 2) набуття необхідних психолого-педагогічних знань, особливо із теорії виховання, вікової психології; 3) вироблення вмінь здійснення виховної роботи в умовах професійно-технічного навчального закладу.

Підготовка інженерів-педагогів здійснюється в рамках єдиного навчально-виховного процесу. Тому формування готовності до виховної діяльності розглядається як система, специфіка якої полягає в тому, що вона охоплює дисципліни і психолого-педагогічного циклу, й інженерного, педагогічну практику, а також позааудиторну діяльність. Найбільше можливостей щодо формування готовності студентів до виховної роботи у ПТНЗ, на нашу думку, мають психолого-педагогічні предмети і педагогічна практика.

Зазначимо, що в 90-х роках ХХ ст. із навчальних планів підготовки інженерів-педагогів було вилучено предмет «Методика виховної роботи». Розділ «Теорія і методика виховної роботи в ПТНЗ» нині студенти вивчають у межах навчального курсу «Професійна педагогіка». Темі розділу охоплюють особливості виховної роботи у ПТНЗ, методику профорієнтації на навчання в професійно-технічний навчальний заклад, виховну роботу інженера-педагога у навчальній групі, зміст, методи і форми роботи з батьками учнів, сучасний підхід до організації життєдіяльності учнів, методику технічної творчості учнів ПТНЗ під час опанування професією, а також виховну роботу з учнями «групи ризику».

Надзвичайно важливим є для майбутніх педагогів розуміння ПТНЗ як соціокультурної системи, функції якої не обмежуються підготовкою особистості до професійної діяльності. Це – форма передачі культурних норм, цінностей, ідей, тому у кожному професійно-технічному навчальному закладі має бути створене відповідне культурно-освітнє середовище. Кожний, хто береться за виховну роботу повинен усвідомити, що варто не провокувати, а, навпаки, нівелювати деструктивні якості особистості та її девіантну поведінку. На сучасному етапі виховна діяльність ускладнена падінням соціальних цінностей, загальнолюдських норм моралі. Але молодь більш самостійна і вільна у своїх судженнях і вчинках, ніж старші покоління. Завдання для педагогів – допомогти їй стати відповідальною за своє майбутнє.

Під час практичних занять з професійної педагогіки студенти вчаться складати плани виховної роботи у навчальній групі, вести педагогічне спостереження за групою та конкретним учнем, розробляти структуру дозвільної діяльності учнів, складати сценарії виховних заходів, проводити індивідуальну виховну роботу з учнями, аналізувати педагогічні ситуації та розв'язувати виховні задачі.

Навчальною програмою передбачена підготовка студентами курсової роботи з професійної педагогіки, метою якої є систематизація набутих студентом теоретичних знань, поглиблення вмінь поєднувати теорію з педагогічною практикою, набуття досвіду самостійного наукового пошуку. Орієнтовна тематика курсових робіт охоплює чимале коло проблем виховання у ПТНЗ. Досвід роботи показує, що студенти найбільш охоче беруться за дослідження аспектів запобігання шкідливим звичкам учнів, зокрема щодо завдань інженерів-педагогів із профілактики алкоголізації і наркотизації учнів ПТНЗ, методики проведення роботи з підлітками «групи ризику». Основний метод, який вони використовують, це – педагогічний експеримент, провести його є можливість у ПТНЗ швейного профілю м. Києва та інших регіонів, де проходять педагогічну практику студенти університету старших курсів.

Під час педагогічної практики студенти знайомляться з досвідом виховної роботи викладачів та майстрів виробничого навчання у ПТНЗ, готують і проводять виховні заходи з учнями,

діагностують рівень вихованості учнів і колективу, спрямовують роботу учнівського самоврядування, налагоджують стосунки з батьками учнів, використовують передовий педагогічний досвід. Для майбутніх педагогів професійно-технічних навчальних закладів педагогічна практика - це можливість залучитися до безпосередньої виховної діяльності в умовах реального навчального закладу, сформувати правильне уявлення про майбутню професію.

Адекватно до вимог сучасності здійснювати виховну діяльність може лише педагог-професіонал, який володіє майстерністю та постійно її вдосконалює. «Педагогічна майстерність» як навчальна дисципліна покликана допомогти майбутнім педагогам професійної школи через пізнання особливостей обраної професії визначити роль особистості педагога та вимоги до неї, забезпечити опанування теоретичними знаннями з педагогічної майстерності, сформувати педагогічні вміння та навички, виробити потребу професійного розвитку, постійного самовдосконалення. Даний курс має яскраво виражений прикладний характер (переважна більшість годин відведена на семінарсько-практичні заняття), він вимагає від студентів роботи над собою щодо розвитку особистісних задатків, удосконалення психотехніки, мовлення, невербальної поведінки, які необхідні для продуктивного педагогічного діалогу.

З метою підвищення рівня підготовленості до виховної роботи у ПТНЗ студенти детально вивчають педагогічний досвід А. Макаренка, який мав справу з педагогічно занедбаними, морально і соціально скаліченими дітьми. У сучасних ПТНЗ чимало таких дівчат і хлопців, тому цей досвід є дуже цінним для майбутніх педагогів.

Якість підготовки студентів до виховної роботи оцінюється за результатами взаємодії з учнями та проведення виховних заходів у період педагогічної практики, у процесі усних опитувань під час занять, заліків, іспитів, письмових контрольних та курсових робіт. Також використовується система індивідуальних творчих завдань. Для більш надійного і об'єктивного визначення рівня знань студентів із теорії та методики виховної роботи нами були розроблені дидактичні тести [3].

Проведений аналіз формування готовності до виховної діяльності майбутніх інженерів-педагогів дає можливість зробити висновок, що у вищому навчальному закладі вищеназваний процес має бути системним, максимально використовувати можливості дисциплін психолого-педагогічного циклу, а також педагогічну практику студентів. На нашу думку, варто поновити навчальний предмет «Методика виховної роботи», який би поглибив підготовку фахівців як вихователів робітничої зміни. Подальшого вивчення потребують інноваційні методики виховання, критерії визначення та рівні готовності майбутніх інженерів-педагогів до виховної діяльності у ПТНЗ на сучасному етапі.

Література:

1. Артюх С.Ф. Вступ до спеціальності: Професійне навчання. Електроенергетика. – Харків: УПА, 1998. – 148 с.
2. Зеер Э.Ф., Карпова Г.А. Модель психолого-педагогической подготовки студентов инженерно-педагогических специальностей // Психолого-педагогические проблемы инженерно-педагогического образования: Сб. науч. тр. – Свердловск: Свердловский инж.-пед. ин-т, 1986. – С. 31-41.
3. Професійна педагогіка: Зб. тестів до навчального курсу / Упор. О.М. Внукова. – К.: КНУТД, 2008. – 60 с.
4. Троцько Г.В. Теоретичні та методичні основи підготовки студентів до виховної діяльності у вищих педагогічних навчальних закладах: Дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04, 13.00.01. – Харків, 1997. – 421 с.
5. Чернокозов И.И. Профессиональная этика учителя: Кн. для учителя. – 2-е изд., доп. – К.: Рад. школа, 1988. – 224 с.

В статье рассмотрены компоненты, а также направления формирования готовности будущих инженеров-педагогов к воспитательной деятельности в профессионально-техническом учебном заведении, обоснованы организационные и психолого-педагогические условия этого процесса.

In the article considered components and also directions of forming of readiness of future engineers-teachers to an educational activity in vocational establishment, the organizational and psychological and pedagogical terms of this process are grounded.

ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ ДІТЕЙ З ВАДАМИ СЛУХУ

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку суспільства характеризується широким використанням інформаційно-телекомунікаційних технологій. Інформація охопила всі ланки освіти, промисловість, управління, наукові дослідження та соціальну сферу.

У сучасних умовах висувуються значні вимоги до системи освіти на всіх рівнях, яка повинна бути спроможною не лише давати знання, а й постійно і швидко оновлювати ці знання, формувати потребу в неперервному їхньому оновленні, самостійному оволодінню вміннями та навичками, потребу в творчому підході до знань протягом всього життя.

Складним у розв'язку цієї проблеми є навчання дітей з вадами слуху, які не можуть одержати професію за традиційними формами, а також подальше їхнє працевлаштування.

Складність професійного становлення інвалідів пов'язана з проблематичністю отримання такої професійної освіти, яка б повною мірою сприяла виявленню їхніх фізичних і психологічних можливостей [5, с.256].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Системне використання комп'ютерної техніки в навчанні почалося у 80-х роках ХХ сторіччя. Учені: В. Безпалько, П. Гальнерин, М. Жалдак, В. Ляудис, Е. Машбиць, Н. Тализіна та інші підтверджують визначальну роль використання комп'ютерної техніки для активізації навчально-пізнавальної діяльності учнів. Вивченню проблеми управління пізнавальною діяльністю учнів з використанням комп'ютера займалися Ю. Машбиць, можливості реалізації дидактичних функцій комп'ютера в навчальному процесі досліджували О. Гончаров, К. Зуєв, Т. Габай, В. Монахов та ін. [7, с. 170].

Питанням інформатизації освіти, впровадженню інформаційно-телекомунікаційних технологій навчання (ІТКТН) присвячені праці науковців: В. Бикова, Б. Гершунського, Р. Гуревича, О. Довгялло, М. Жалдака, Г. Кедровича, В. Кухаренка та інших.

Проблема взаємодії з середовищем, особливості адаптації, особистісного розвитку дітей з вадами слуху накладає відбиток на пізнавальний інтерес, на особистісні позиції людини, її активність, одержання професійної освіти.

Постановка завдання. Який же вихід із ситуації, що склалася, як розв'язати проблему професійної підготовки дітей з вадами слуху на основі використання ІТКТ та засобів інтерактивного навчання?

Виклад основного матеріалу. Нині в Україні набуває поширення досвід застосування ІТКТ для розв'язання питання отримання професії інвалідами слуху з подальшим їх працевлаштуванням.

Основною передумовою для подальшого професійного становлення осіб з вадами слуху є можливість отримання такої освіти, яка відповідала б їхнім інтересам і нахилам.

У Вінницькому міжрегіональному вищому професійному училищі накопичується досвід навчання дітей з вадами слуху з професій: «Оператор комп'ютерного набору», «Електромеханік з ремонту та обслуговування ЕОМ», «Кухар, кондитер» на основі використання ІТКТ.

Практика використання засобів ІТКТ у навчанні дітей з вадами слуху виявила компоненти і технології, які доцільні щодо входження до складу відповідних комп'ютерних засобів навчання:

- технології диференціації змісту навчання;
- технології, що підвищують співвідношення формалізованих і неформалізованих знань, використовують дедуктивні і системно-структурні методи представлення і викладу матеріалу, орієнтовані на психофізіологічні особливості контингенту школярів;
- мультимедіа-технології, що реалізуються на основі спеціально структурованих баз

даних, електронних посібників і підручників, адаптованого програмно-апаратного забезпечення і периферії;

— спеціалізовані мультимедіа-технології в живому контакті викладача і учня.

ІТКТ, що використовуються для створення засобів інформатизації навчання учнів з вадами слуху, можна умовно поділити на адаптаційні (власне адаптаційні, корелятивні адаптаційні, компенсуючі адаптаційні) й інтегральні інтерфейсні. Такі технології покликані полегшити проблеми освітньої діяльності, проте не можуть, на жаль, вирішити їх повністю. Ці технології реалізуються за допомогою персональних комп'ютерів ексклюзивної конфігурації, оригінальних контролерів, спеціального програмного забезпечення і функціонально-адаптованої системи зовнішніх пристроїв. Інтегральні інтерфейсні технології у створенні засобів ІТКТ спрямовані на радикальне вирішення проблеми реабілітації та інтеграції дітей з вадами слуху. Ці технології реалізуються на базі оригінальних процесорів, системи контролерів і спеціального програмного забезпечення, що виготовляється з високим ступенем індивідуалізації.

Є необхідність розуміння розробниками нових засобів ІТКТ, обов'язковості універсальності таких засобів за відношенням до учнів з обмеженими можливостями. Зневага до їхніх спеціальних потреб може привести до технологічної дискримінації (і як наслідок до обмеження в освітній та професійній дієздатності) цієї категорії учнів.

Необхідність підвищення ефективності інформатизації корекційної педагогіки робить актуальним формулювання основних рекомендацій із створення засобів ІТКТ, що застосовуються в навчанні дітей з вадами слуху, їхніми можливостями. Під час розробки таких засобів слід забезпечити їх універсальним інтерфейсом, призначеним для користувача, який володіє можливістю адаптації під специфічні особливості окремого учня, котрі виникли внаслідок його персональних психічних або фізіологічних характеристик. Важливими складовими такого інтерфейсу є гнучкість, об'єктна орієнтованість, розширюваність, мультимедійність, дружнє ставлення до користувача. Процес навчання з використанням засобів ІТКТ має бути максимально індивідуалізованим, унаслідок чого з'являться умови для успішного навчання і адаптації учнів. Необхідно будувати сценарій спілкування засобів ІТКТ та учнів з урахуванням індивідуального графіка навчання відповідно до характеру обмежень життєдіяльності учнів, ліквідації його відставання з окремих предметів або тем. Засоби ІТКТ мають володіти підсистемами проведення самостійного індивідуального контролю, здійснення зв'язку між окремими дисциплінами. У засобах ІТКТ слід передбачати можливість зміни дидактичних матеріалів, введення різних рівнів складності і вибору індивідуального темпу навчання, який учні з обмеженими можливостями мали змогу вибирати самі на будь-якому етапі навчання в ПТНЗ. Засоби ІТКТ мають поєднувати в собі декілька багатофункціональних комп'ютерних навчальних програм, в яких би були задіяні всі можливості мультимедіа: текст, графіка, звук, відео, анімація, щоб будь-який навчальний матеріал був доступним для вивчення тим способом, який найбільш зручний для дітей-інвалідів. Зміст і методику роботи слід формувати на основі скоригованих навчальних планів, які враховують можливі сфери подальшого працевлаштування учнів з вадами слуху, характер доступних для них робочих місць, специфічні умови їхньої праці. Створення засобів ІТКТ має здійснюватися з урахуванням новітніх освітніх технологій.

Для якісного здійснення та забезпечення навчального процесу нині конче необхідним є навчально-методичний комплекс, який би забезпечував розвиток учнів через навчання, просування в навчанні за власним графіком з урахуванням індивідуальних можливостей, здійснення неперервної освіти та самоосвіти.

Для застосування даної технології учні повинні мати певні знання з комп'ютерної підготовки. Тому спочатку потрібно з учнями, які мають вади слуху вивчити основні програмні продукти, котрі розроблені під операційну систему Windows, навчити їх користуватися програмними педагогічними продуктами, навчально-методичними комплексами.

Наші дослідження і досвід практичної роботи свідчать, що структура такого мультимедійного курсу може включати: електронний навчальний посібник; відеокурс

лекцій; практикум з лабораторного моделювання; систему тестування; мережеву Web-версію курсу, які входять складовими до електронного навчально-методичного комплексу (ЕНМК) [1, с.142].

ЕНМК – багатофункціональний засіб організації навчального процесу для обробки навчального матеріалу за допомогою інформаційних технологій.

Створення ЕНМК – трудомісткий процес, що потребує фізичних і матеріальних затрат, які за певний час роботи викладачів, програмістів та методистів може бути реалізованим. Результативність цієї роботи значною мірою залежить від рівня інформаційної підготовки викладачів, доступу до комп'ютерної мережі, рівня інформаційної культури і т.ін.

Як зазначає С. Сисоєва, важливою перевагою електронних навчальних систем є можливість вміщення значно більшої інформації, ніж традиційні підручники, а також звуку, відео [6, с.96].

У зв'язку з тим, що дітям з вадами слуху властиві комунікативні обмеження, доступ до інформаційних технологій набуває особливо великого значення та, враховуючи той факт, що в цих дітей візуальний канал сприйняття інформації набуває провідної ролі, передача інформації займає центральне місце.

Використання ЕНМК у навчанні дітей з вадами слуху відіграє особливу роль у зв'язку із представленням навчального матеріалу у вигляді відео матеріалів. Відеоматеріали та анімації корисні під час роботи з навчальним матеріалом. Ці матеріали супроводжуються гіперпосиланнями, які коментують окремі компоненти зображення.

У цьому важливу роль відіграють комп'ютерні моделі, комп'ютерний лабораторний практикум, які входять до складу ЕНМК [4, с.100].

Широке використання гіпертекстової технології в ЕНМК (графіки, схеми, таблиці і т. ін.) сприяє розвитку системного представлення навчального матеріалу, дає можливість розміщати значну кількість ілюстративного матеріалу, текстових пояснень, словника, що сприяє розвитку словникового запасу дітей – інвалідів, що є важливим для дітей з вадами слуху.

Для навчання дітей з вадами слуху, ефективності представлення нового навчального матеріалу використовується програмно – технологічний навчальний комплекс «Інтерсмайт», до складу якого входить інтерактивна дошка SMART Board Interactive White Board, програмне забезпечення якої спеціально створене для навчання, що дозволяє одночасно працювати з текстом, графічним зображенням, відео- й аудіоматеріалами. Керування процесом роботи з інтерактивною дошкою здійснюється за допомогою руху руки сенсорною поверхнею дошки або мультимедійного планшета.

Доцільність використання інтерактивних технологій навчання, зокрема SMART Board, для навчання дітей з вадами слуху визначається особливостями і можливостями програмно – технологічного навчального комплексу, серед яких ми виділяємо: використання графічних зображень, мультимедіа, анімації і т.п.

Змінюється сам спосіб представлення інформації, оскільки мають бути легкодоступними аудіо- та відеосистеми, проекційна апаратура, Інтернет. Стає нормою проведення певних видів занять у вигляді мультимедійної презентації.

У навчальних закладах України застосовуються інтерактивні дошки SMART Board, які надають викладачам широкі можливості поєднувати під час заняття як традиційні, так і новітні освітні технології.

За допомогою тактильного управління інтерактивною дошкою SMART Board можна легко й швидко віднайти і показати необхідну інформацію в електронних підручниках чи Інтернеті, управляти звуковим та відео супроводженням, робити графічні й текстові коментарі до теми і т.ін. Перевагою використання програмного забезпечення SMART Board, а саме програми SMART Notebook, є те, що під час заняття викладач може легко перебудувати сам процес викладення матеріалу залежно від обставин, вносити корективи, додаткові коментарі, ілюстрації і т. ін.

Уміння користуватися сучасним мультимедійним обладнанням є для викладача потребою часу [4, с. 88].

У зв'язку із зростаючими темпами впровадження нових інформаційних технологій та розвитком бездротових технологій мобільного навчання, яке не залежить від місця знаходження учня в процесі навчання набуває поширення мобільне Internet навчання («m – learning»).

Мобільне навчання в широкому сенсі не обмежується застосуванням лише мобільного телефону. Його успішно можна здійснити й на базі так званих кишенькових комп'ютерів, смартфонів та переносних комп'ютерів.

Mobile – learning – це передача знань на мобільні пристрої з використанням WAP або GPRS технологій. За допомогою вибраного пристрою можна вийти в Інтернет, скачати інформацію, працювати у форумі або пройти тест. Це створює умови здійснення навчального процесу доступним, гнучким та персоналізованим.

Особливе значення це має для навчання дітей з вадами слуху, які за допомогою мобільних телефонів мають змогу користуватися інформаційними освітніми ресурсами, котрі розміщені на відповідних сайтах і порталах. Навчання з використанням мобільних телефонів відкриває додаткову можливість дітям з вадами слуху отримувати консультації, навчальну інформацію та додаткову можливість спілкування з викладачем. Ефективність навчання за цією методикою здійснюється на підставі використання зорової та моторної пам'яті, що дозволяє побудувати вивчення нового матеріалу за індивідуальними особливостями учнів.

До основних засобів навчання, які можуть застосовуватися як елементи мобільного навчання, віднесено:

- інформаційні портали;
- електронні книги;
- довідники, словники, бази даних та інші довідникові джерела інформації;
- системи тестування;
- програмні засоби;
- мультимедійні засоби;
- засоби обміну інформацією, спілкування тощо [3, с.290].

Найпростішим напрямом використання мобільних телефонів у навчанні дітей з вадами слуху є напрям створення й використання електронних книг, словників і довідкової літератури.

Використання інтерактивного середовища в навчальному процесі значно збагачує та підвищує якість викладання за умовами реалізації зворотного зв'язку з викладачем.

Використання цифрових освітніх ресурсів в навчальному процесі передбачає високий рівень професіоналізму викладача, його інформаційних, аналітичних умінь у процесі підготовки до уроку та організаційних і комунікативних умінь під час його реалізації.

Висновок. Використання ІТКТ в професійній освіті дітей з вадами слуху сприяє та впливає на розвиток їхнього інтелектуального потенціалу. А також на формування вмінь самостійно одержувати знання, здійснювати інформаційно-навчальну, дослідницьку діяльність, вміння здійснювати обробку інформації, що дозволяє підвищувати якість професійної підготовки фахівців, створює умови та формує навички здійснення навчання протягом усього життя, відкриває можливості для їхнього спілкування.

Перспективи подальших досліджень. Подальші дослідження можуть бути спрямовані на розробку програмно-педагогічних засобів e-learning, m-learning та відповідної методики їхнього використання у навчанні дітей з вадами слуху.

Література:

1. Гуревич Р.С., Кадемія М.Ю., Бадюк Ю.В., Шевченко Л.С. Використання інформаційних технологій у навчальному процесі (з досвіду роботи експериментального педагогічного майданчика у ВПУ - №4 м. Вінниця): для педагогічних працівників ПТНЗ, ЗОШ, ВНЗ і слухачів навчальних закладів та установ післядипломної освіти. – Вінниця: ТОВ «Діло» – 2006. – 300 с.
2. Гуревич Р.С., Кадемія М.Ю., Шестопалюк О.В. Теорія і методика професійного навчання (розділ III. Методика професійного навчання з інформаційно-телекомунікаційних технологій) Навчальний посібник

(видання друге, доповнене) – Вінниця: ТОВ «Компанія «Зорг» – 2007. – 164 с.

3. Козяр М.М., Кузик А. Використання мобільних телекомунікаційних пристроїв у підготовці фахівців цивільного захисту // Професійна освіта: педагогіка і психологія. – 2007. – Вип. IX. – С. 290-297.

4. Методика застосування технологій SMART Board у навчальному процесі: навчальний посібник / Г.Ф.Бонч-Бруєвич, В.О.Абрамов, Т.І. Косенко – К.: КМПУ імені Б.Д.Грінченка, 2007. – 102 с.

5. Пулашвілі Ю.Й. Методи навчання студентів з вадами зору за напрямком інженерно-педагогічної підготовки // Проблеми інженерно-педагогічної освіти. – 2007. – Вип. 16. – С. 256-262.

6. Сисоєва С.О. Створення і впровадження навчальних засобів: теоретичний аналіз проблеми (частина I) // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. – 2005. – Вип. III – IV. – С. 94 – 99.

7. Нові інформаційні технології навчання в навчальних закладах України: Наук. метод. зб., вип.8: Педагогіка. Редкол.: І.І. Мархель (гол. Ред.) та ін. – Одеса: Друк. 2001 – 242 с.

В статье рассмотрены вопросы профессиональной подготовки детей с проблемами слуха, их обучение на основе использования технологии интерактивного обучения.

The article is devoted to the problems of professional preparation of children with defects of hearing and their teaching by means of interactive teaching technology.

УДК 377:004

С.С. Кізім
м. Вінниця, Україна

ВИКОРИСТАННЯ ТЕЛЕКОМУНІКАЦІЙНИХ ПРОЕКТІВ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ КВАЛІФІКОВАНИХ РОБІТНИКІВ ЕЛЕКТРОРАДІОТЕХНІЧНОГО ПРОФІЛЮ

Постановка проблеми. Динамічний характер змін, що відбувається нині в суспільстві, науці та техніці зумовлює якісно нову підготовку кваліфікованих робітників, які зможуть легко адаптуватись до інновацій своєї професії, на високому рівні володіють професійними якостями, вміють мобілізувати в потрібній ситуації раніше одержані знання. Використання сучасних інформаційно-телекомунікаційних технологій (ІТКТ), зокрема телекомунікаційних проектів у системі професійної підготовки майбутніх фахівців, забезпечує формування необхідних професійних компетенцій через систему набутих знань та вмінь можливої їхньої реалізації.

Аналіз попередніх досліджень. Значна увага професійній підготовці та вдосконаленню професіоналізму кваліфікованих фахівців приділяється в працях українських та зарубіжних науковців: С. Батишева, Б. Гершунського, С. Гончаренка, Р. Гуревича, І. Зязюна, М. Кадемії, Н. Ничкало, В. Сидоренка, С. Сисоєвої. Вчені відзначають такі особливості використання ІТКТ як багатофункціональність, оперативність, продуктивність, насиченість, що сприяє швидкій та ефективній творчій самореалізації учнів. Саме ці особливості є необхідними, для майбутнього фахівця та сприяють формуванню його професійної компетентності з обраної професії.

Мета даної статті показати важливість використання телекомунікаційного проекту для ефективного формування професійної компетентності у процесі підготовки фахівців електрорадіотехнічного профілю в системі професійно-технічної освіти (ПТО).

Зазначимо, що компетентність є широкоживаним і дослідженим поняттям в зарубіжних країнах, проте однозначності щодо визначення не існує. На думку експертів дослідної програми в галузі освіти «DECECO» (США та Канада), компетентність – це здатність людини успішно задовольняти індивідуальні й соціальні потреби. Європейські міжнародні експерти поняття «компетентність» визначають, як спроможність кваліфіковано виконувати роботу. Згідно з документом Російської Федерації «Стратегія модернізації змісту загальної освіти», під компетентністю розуміють широке поняття, яке включає в себе знання, уміння та навички [6, с.67].

Так, В. Краєвський та А. Хуторський пропонують розділити поняття «компетентність» та «компетенція». На їх думку, компетентність – це сукупність знань у дії, тобто система знань, яка орієнтована на практичне застосування. Ця система включає теоретичні, прикладні знання, а також емоційні та мотиваційні компоненти діяльнісних і процесуальних

знань. На відміну від компетентності, компетенції – це здатність людини реалізувати на практиці свою компетентність [3, с.7-10].

Російський дослідник С.Шишов визначає компетенцію як загальну здатність фахівця мобілізувати у професійній діяльності свої знання, вміння та способи виконання дії [10, с.10,15].

Категорія «професійна компетентність» визначається головним чином рівнем професійної освіти у навчальному закладі, досвідом та індивідуальними здібностями людини, її мотивованими прагненнями до безперервної самоосвіти та самовдосконалення, творчим і відповідальним ставленням до праці [2, с.14]. Елементи всіх цих якостей повинні бути наявними на думку Б. Гершунського, не тільки в структурі та змісті загальної освіти, а й в структурі грамотності. По-перше, це та сама функціональна грамотність, що буде жадана і актуалізована на власному професійному рівні, а по-друге, це ті її компоненти, які можуть бути віднесені не стільки до предметного змісту, скільки до якостей особистостей, які формуються: відповідальність, творчість, наполегливість, прагнення до набуття нових знань, естетичне сприйняття дійсності й високі моральні якості, без якої немислимим є справжній професіонал своєї справи [2, с.74].

Визначаючи поняття професійної компетентності, академік РАО С. Батишев включає до його структури не тільки рівень кваліфікації спеціаліста (професійні навички як досвід діяльності, вміння і знання), а і соціально-комунікативні, індивідуальні здібності, що засвоєні та забезпечують самостійність професійної діяльності. Професійна компетентність, на думку вченого, є основою розвитку професійних якостей особистості [1, с.43].

Викладач повинен організувати навчальний процес таким чином, щоб учні могли у випадку необхідності самостійно знайти та опрацювати ту інформацію, яка не була розглянута в урочний час. За таких умов в учнів формуються досить важливі професійні якості: самостійність, здатність самореалізуватися, вміння орієнтуватись в інформаційному просторі.

Розвиток ІТКТ, їхнє використання в усіх ланках економіки та виробництва висуває певні вимоги до фахівця, який повинен бути обізнаним в технологіях, змінах виробництва, розбиратися в новинках певної галузі. Тому, в процесі навчання необхідно формувати в майбутніх фахівців прагнення до постійного саморозвитку, вміння здійснювати неперервне оволодіння новими знаннями і застосовувати їх у процесі своєї діяльності.

В епоху інформатизації суспільства, кожний учень повинен чітко усвідомити, що комп'ютер та периферійне обладнання є основними інструментами в його професійній діяльності, здатні полегшити розв'язок цілого ряду професійних завдань. Адже, нині грамотний фахівець повинен вміти серед широкого кола програмних засобів відшукати такий програмний засіб, який досить швидко та ефективно допоможе отримати потрібний результат. Тому в процесі навчання викладач повинен формувати в учнів вміння здійснювати правильно постановку задачі, прогнозувати і передбачати її результати; свідомо і творчо вибирати оптимальні способи її розв'язання з урахуванням наслідків; швидко оволодівати новітніми технологіями; виявляти потреби в програмному забезпеченні відповідно до своєї діяльності, розробляти свій алгоритм її розв'язання, проаналізувати результати роботи та робити висновок.

Професійно компетентним, на нашу думку є фахівець, який в змозі організувати навколо себе коло людей, робота кожного має буди спрямована на кінцевий результат. Тому, необхідно в процесі навчання формувати в учнів вміння працювати в колективі, планувати роботу колективу, розділяти обов'язки між членами колективу та презентувати свою роботу в колективі.

Завдяки сучасним інформаційним і телекомунікаційним технологіям, таким як електронна пошта, телеконференції або ICQ спілкування між учасниками освітнього процесу може бути розподілене в просторі і в часі. Наприклад, учні можуть спілкуватися між собою, знаходячись в різних країнах, в зручний для них час. Такий діалог може бути розтягнутий в часі - питання може бути задано сьогодні, а відповідь на нього отримана через декілька днів. За допомогою таких підходів стає можливим обмін інформацією, яка дозволяє учням і викладачам аналізувати одержанні повідомлення і відповідати на них в будь-який час [5, с.56].

Якість професійної підготовки майбутніх фахівців електрорадіотехнічного профілю, залежить не тільки від глибини засвоєння теоретичних знань та набутих спеціальних умінь і

практичних навичок, а й від творчого ставлення до професійно-дослідницької інформаційно-комп'ютерної діяльності. Реалізації цього завдання з появи мережних засобів зв'язку та всесвітньої мережі Інтернет сприяє впровадженню у навчально-виховний процес проблемно-дослідницьких та комп'ютерно-орієнтованих методів навчання, серед яких можна вирізнити метод проектів (частіше вчені визначають його у складі технологій навчання, або називають проектною технологією навчання) [5, с.71].

Нині метод проектів став особливо поширеним в професійно-технічних навчальних закладах, зокрема в Вінницькому міжрегіональному вищому професійному училищі (ВМВПУ), під час професійної підготовки майбутніх фахівців електрорадіотехнічного профілю. Розглянемо навчальний телекомунікаційний проект розроблений за програмою «Intel® навчання для майбутнього» «Плюс і мінус», який сприяє формуванню професійної компетентності кваліфікованих робітників електрорадіотехнічного профілю. Під час роботи в проекті майбутні кваліфіковані робітники електрорадіотехнічного профілю набувають знань та вмінь, які дозволяють:

- модернізувати, випробовувати, регулювати в експлуатації персональні комп'ютери;
- перевіряти працездатність електричного обладнання, шукати і усувати несправності;
- безпечно працювати зі струмом;
- ізолювати, прокладати і з'єднувати електропроводи, заземлювати устаткування;
- користуватися засобами запобігання та гасіння пожежі на своєму робочому місці;
- організовувати та утримувати на належному рівні робоче місце електромеханіка.

У проекті приймають участь чотири команди, які працюють за різними напрямками дослідження: історія виникнення електричного струму; природні джерела електричного струму; електричний струм небезпека для життя людини; електричний струм в побуті та на виробництві. В підсумку цієї роботи передбачається проведення оцінювання знань учнів згідно розроблених критеріїв та форм. В оцінюванні беруть участь учні, викладачі та батьки. Завершується оцінювання робіт учнів презентацією роботи серед учасників проекту та оголошенням результатів конкурсу.

Важливими мотивами участі в телекомунікаційних освітніх проектах є: можливість самореалізації учнів, оцінка результатів роботи учасників проекту, ознайомлення з новими формами організації навчального процесу та досвід професійного спілкування.

В основі методу проектів лежить розвиток пізнавальної діяльності учнів, уміння самостійно застосовувати набуті знання та орієнтуватися в інформаційному просторі. Метод проектів орієнтований на самостійну роботу учнів, яку учні виконують протягом певного часу. Метод проектів орієнтований на розв'язання певної проблеми, яка передбачає, з одного боку, використання різноманітних методів та засобів навчання, а з іншого - інтеграцію знань, умінь з різних областей науки та техніки.

Як зазначає А. Хуторський робота з проектом є дослідницькою, вона моделює роботу в науковій лабораторії або іншій організації. В учнів формуються якості дослідника: працьовитість, аналітичний підхід до проблеми, акуратність, самооцінка результатів на кожному етапі проектної діяльності і т. ін. [9, с.96].

Учасники проекту здійснюють пошук інформації в Internet та друкованих джерелах інформації за темою проекту, добирають малюнки та ілюстрації, виконують пошукові завдання, спілкуються з однолітками через всесвітню мережу Internet та внутрішню мережу навчального закладу Intranet, аналізують отриману інформацію, роблять висновки. Під час цієї роботи учні набувають вмінь ефективно співпрацювати в групі, розподіляти обов'язки, стисло та чітко представляти результати своєї роботи, ілюструвати свої ідеї, комбінувати текст та застосовувати свої знання на практиці.

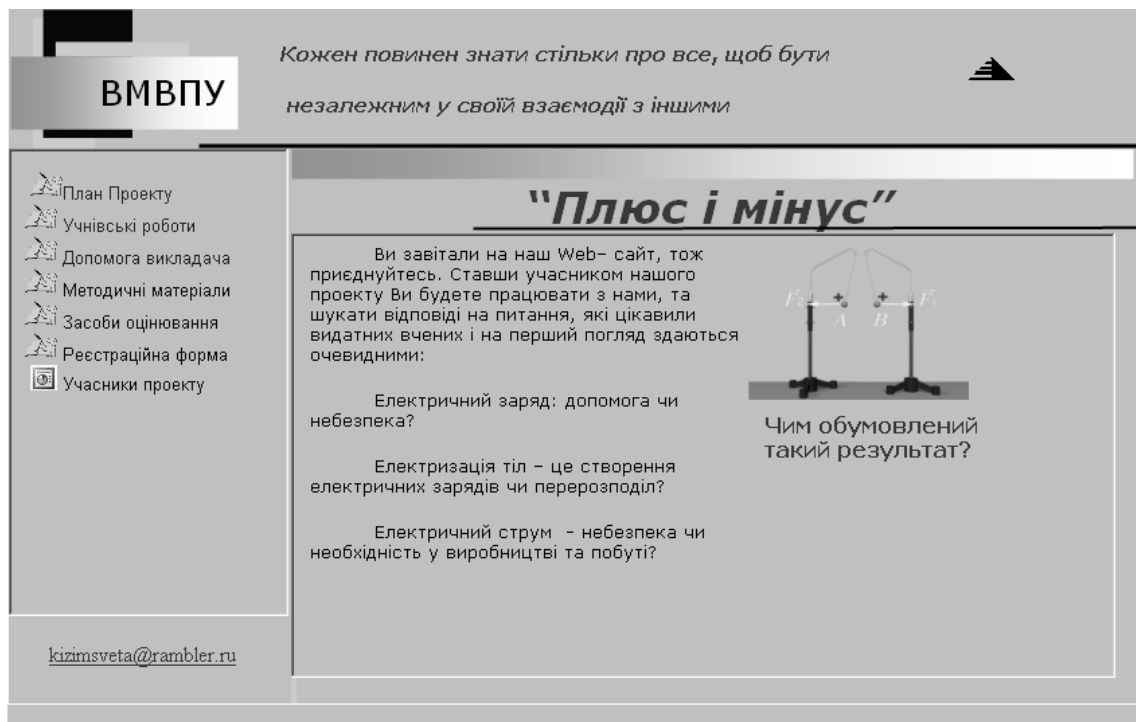


Рис. 1. Web-сайт проекту «Плюс і мінус»

Телекомунікаційний проект передбачає три проміжних етапи: за програмою «Intel® навчання для майбутнього»: створення учасниками проекту презентації в програмі PowerPoint, інформаційного листа створеного в програмі Publisher та розробка учнівського Web-сайту.

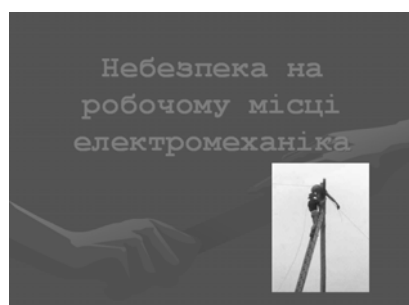


Рис.2. Презентація (PowerPoint)



Рис.3. Інформаційний лист (Publisher)



Рис.4. Web –сайт.

При оцінюванні учнівських робіт, які розміщені в мережі навчального закладу, враховується:

- графічне оформлення та інтерактивність матеріалів для відвідувачів;
- нестандартність ідей, які висловлюють учасники в своїх роботах;
- кількість і якість інтерактивних елементів.
- оригінальність графічних і інших мультимедійних засобів, які використані у розробці сайту;
- технічні параметри (час завантаження сторінки, засоби навігації, скрипти та ін.).

Робота над проектом є педагогічно значущою, тобто учні одержують навички роботи з HTML-редактором, пошуковими серверами, браузерами та електронною поштою.

Для забезпечення ефективного пошуку інформації в комп'ютерних мережах застосовуються технології пошуку інформації, мета яких - збирати дані про інформаційні ресурси глобальної комп'ютерної мережі і надавати користувачам можливість швидкого пошуку інформації. За допомогою пошукових систем можна шукати документи всесвітньої

павутини, мультимедійні файли, адресну інформацію про організації і людей. За допомогою засобів ІТКТ стає можливим широкий доступ до навчально-методичної і наукової інформації, моделювання науково-дослідної діяльності, проведення віртуальних учбових занять (семінарів, лекцій) в реальному режимі часу.

Досвід роботи показує, що формування професійної компетентності відбувається в наступних видах діяльності: обговорення теми проекту, визначення мети і задач проекту, захисту проекту і ін. Співпраця викладача з учасниками проекту дозволяє:

- побудувати навчальний процес з урахуванням індивідуальних особливостей учнів;
- підвищити мотивацію учнів до освоєння інформаційних і комунікаційних технологій;
- підвищити пізнавальну активність учнів;
- створити умови для самостійної організації навчання;
- активізувати творчу діяльність учнів;
- врахувати рівень підготовки практично кожного учня.

Формування професійної компетентності не може бути визначено через певну систему знань і умінь, оскільки її прояв значною мірою залежить від обставин. Бути компетентним, означає вміти мобілізувати в даній ситуації отримані знання і досвід. При розгляді поняття «компетентність» звертається увага на конкретні ситуації, в яких вона проявляється. Компетентність не може бути ізольована від конкретних умов її реалізації.

Професійна компетентність одночасно тісно поєднує мобілізацію знань, умінь і поведінкових відносин суб'єктів, які налаштовані на умови конкретної діяльності.

Як зазначав К. Ушинський, досконалим є те навчання, коли учні по можливості вчать самі, а викладач дає матеріал і керує начальним процесом. Звідси витікає найважливіше значення активізації процесу навчання, розвитку ініціативи і самостійності учнів в отриманні знань. Навчання здійснюється за допомогою не тільки пізнавальних (розумових), але і практичних дій [5, с.32].

При формуванні професійної компетентності кваліфікованих робітників необхідно, щоб кожний учень мав можливість одержувати необхідні фундаментальні знання та використовувати їх для розв'язання практичних завдань. Адже професійна компетентність виступає як сукупність знань, необхідних для ефективної професійної діяльності та вміння аналізувати і знаходити нешаблонні рішення у професійних ситуаціях. Вона ж поєднує в собі знання, вміння та навички, які набуває учень в процесі навчання.

Висновок: Метод проектів дозволяє підвищити ефективність всіх видів освітньої діяльності на основі використання інформаційних і комунікаційних технологій; а саме підвищити якість підготовки фахівців електрорадіотехнічного профілю з новим типом мислення відповідають вимогам інформаційного суспільства. Робота в телекомунікаційному проекті забезпечує в учнів формування вміння самостійно вчитися, опановувати нові технології, здобувати знання протягом усього життя, тобто бути професійно компетентним в обраній професії.

Література:

1. Батышев С.Я. Профессиональная педагогика: Учебник для студентов, обучающихся по педагогическим специальностям и направлениям.- М.: Ассоциация «Профессиональное образование», 1997.- 512с.
2. Гершунский Б.Г. Философия образования для XX века: В поисках практикоориентированных образовательных концепций. - М.: Совершенство, 1998. -С. 74-608.
3. Р.С. Гуревич, М.Ю. Кадемя, Л.С. Шевченко Навчання у телекомунікаційних освітніх проектах (з досвіду роботи). За редакцією професора Р.С. Гуревича. Навчально-методичний посібник, для педагогічних працівників ПТНЗ, загальноосвітніх шкіл, ВНЗ і слухачів інститутів післядипломної освіти - Вінниця, 2007. - 138 с.
4. Краєвський В., Хуторський А. Предметное и общепредметное в образовательных стандартах // Педагогика. – 2003. - № 3. – С. 3-10.
5. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учеб. пособие для студ. Пед. Вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров / Е.С. Полат. М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева, А.Е.Петров; Под ред. Е.С. Полат. - М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 272 с.

6. Пометун О. Компетентний підхід – найважливіший орієнтир розвитку сучасної освіти // Рідна школа. – 2005. - № 1. – С. 65-69.
7. Самородский П. С., Симоненко В. Д. Методика профессионального обучения: Учебно-методическое пособие для преподавателя специальности «Профессиональное обучение» / Под ред. В.Д. Симоненко. - Брянск: Издательство БГУ, 2002. - 90 с.
8. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие. - М.: Народное образование, 1998. - 256 с.
9. Хуторской А. В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения. - М.: Изд-во МГУ, 2003. 416 с.
10. Шишов С. Понятие компетенции в контексте качества образования // Стандарты и мониторинг в образовании. – 1999. - № 2. – С. 14-18.

The method of projects allows to promote efficiency of all types of educational activity on the basis of the use of information and of communication technologies; namely to promote quality of preparation of specialists of radio electro-engineering type with a new type of thought respond to request informative society. Work in a TV communications project provides at the students of forming of ability independently to study, to seize new technologies, to obtain knowledge during all life, that is be professionally competent in the select profession.

УДК 377

І.М. Носаченко,
м. Київ, Україна

ФОРМУВАННЯ ЕКОНОМІЧНОЇ КУЛЬТУРИ ВИРОБНИЧОГО ПЕРСОНАЛУ В УМОВАХ ЄВРОІНТЕГРАЦІЇ

Постановка проблеми. Економічна освіта на сучасному етапі розвитку України визначається завданнями переходу до демократизації в усіх сферах соціально-політичного, економічного життя суспільства.

Специфіка середовища, пов'язана з трансформацією економічних відносин усередині нашої країни, посиленням глобалізаційних та інтеграційних процесів в світовій економіці обумовлюють актуальність економічної освіти на сучасному етапі, її подальший розвиток і поліпшення.

Методологічною основою розвитку сучасної економічної освіти є Концепція розвитку економічної освіти в Україні, затверджена в грудні 2004 року Міністерством освіти і науки України [5].

Стан сучасної економічної освіти в Україні зумовлений таким: необхідністю переходу до нових засад формування та розвитку економічних знань, орієнтованих на поглиблений аналіз економічних процесів, явищ, сучасного економічного мислення і економічної культури молоді; спрямуванням економічної і професійної діяльності на підвищення ефективності виробництва, рівня життя і добробуту українського народу; новими вимогами до організації й здійснення підготовки фахівців нової генерації, конкурентоспроможних та мобільних як на вітчизняному так і на світовому ринках праці, готових навчатися впродовж усього життя.

Світовий досвід з об'єктивною необхідністю підійшов до завдання першочергової значущості – формування конкурентоздатної особистості, спроможної до ефективної самореалізації в ринкових умовах розвитку суспільства, якій притаманне вміння бачити наперед, об'єктивно оцінювати майбутнє і виконувати відповідні дії.

У Концепції розвитку економічної освіти вказується на дві основні складові економічної освіти: загальноекономічна і професійно-економічна. Загальноекономічна освіта охоплює комплекс соціально-економічних знань, умінь і навичок для забезпечення розвитку економічної культури і свідомості як особи, так і суспільства загалом. Особливості змісту професійно-економічної освіти обумовлюються вимогами до кінцевого результату – формування гармонійної, різнобічно розвиненої особистості, для якої професійні знання, вміння, навички, їх постійне оновлення становлять основу самореалізації в економічній сфері суспільства.

З цього концептуального положення можна сформулювати тезу про взаємозв'язок і відповідність економічної освіти та економічної культури, тому що цілі освіти є цілями культури.

Аналіз попередніх досліджень. Як справедливо вказує С. Гессен в своїй роботі, виданій ще в 1923 в Берліні «Основы педагогики. Введение в прикладную философию». «Если проблема образования есть проблема культуры, то очевидно, отрицание культуры ... ведёт и к отрицанию образования» [2, с.38].

Безперечно, освіта є частиною культури суспільства загалом і окремої особистості. Культура – це багатоелементне і складне поняття. В найбільш загальному вигляді його можна визначити як досягнутий на відповідному історичному етапі рівень розвитку суспільства, здібностей людини, виражених у способах її діяльності, а також в сукупності створюваних матеріальних і духовних цінностей. Людина, яка є носієм економічної культури виявляє її через вчинки. Культура охоплює всі сторони життя людей – і матеріальну, і духовну.

Економічна культура є підсистемою загальнолюдської культури і, в свою чергу, тісно пов'язана з правовою, політичною, моральною, естетичною, комунікативною, екологічною та іншими видами культури. «Економічна культура, як зазначає Т. Руденко, – є специфічним способом мислення, поведінки, здійснення діяльності, дозволяє кожній людині, а особливо молодій самоствердитись в суспільстві, вірно визначити пріоритети власного розвитку, бути людиною бажаною і значимою» [4, с.174]. Економічна культура виступає якісною характеристикою рівня економічних знань, умінь, втілює досвід економічної діяльності, накопичений суспільством.

О. Горягіна також вважає, що «економічна культура особистості – це сукупність засвоєних економічних знань, сформованість економічного мислення, професійних навичок і якостей, висококультурної освіченості, якими керується фахівець у своїй різноманітній практичній діяльності» [3, с.22].

Безперечно, основою сформованості високого рівня культури виробника є інтенсивне накопичення ним теоретичних економічних знань.

Однак, тут слід звернути увагу, принаймні, на дві речі. По-перше, в умовах сучасного, інформаційного суспільства, орієнтованого на культуру, творчість, інтелект відбувається швидко «старіння» економічних знань, необхідність перегляду понятійно-категоріального апарату економічної науки і відповідних економічних дисциплін. Тому майбутнім фахівцям треба постійно підвищувати свою економічну підготовку. Установка «Знання на все життя» замінюється на «Знання впродовж всього життя» і формування потреби в знаннях, в т.ч. й економічних, стає не менш важливим, чим засвоєння їх на певному періоді навчання.

По-друге, навіть самий високий рівень теоретичних економічних знань не може слугувати єдиним критерієм економічної культури. Сам по собі він ще не забезпечує усвідомлення і творчого використання їх у різних життєвих і виробничих ситуаціях. З власного досвіду економічної освіти молоді ми переконалися, що вона, навіть, знаючи сутність окремих економічних законів, понять, категорій, може відтворити їх переважно в «логіці описання», тобто є розрив між теоретичними знаннями і практичною діяльністю. І якщо раніше вважалося, що основою економічної освіти, культури є накопичення певної суми знань, то нині ця основа полягає в умінні здобувати ці знання, перетворювати в практичні уміння, здібності самостійно приймати рішення в категоріальній системі ринкових відносин.

Економічна культура реалізує свою функцію розвитку особистості лише в тому випадку, якщо вона активізує, спонукає її до діяльності. І чим продуктивніша ця діяльність тим більш ефективно відбувається оволодіння економічною і професійною культурою. Діяльність робітника якраз і є тим механізмом, який дозволяє перетворити сукупність зовнішнього впливу в новоутворення особистості як продукт розвитку. Чим вищий рівень економічної культури, тим вільніше може орієнтуватися людина в умовах ринку, реалізовувати стартові можливості для відкриття власного бізнесу, ведення підприємницької діяльності.

Ми вже відзначили, що в системі економічної культури суспільства, особи надзвичайно значну роль відіграє мораль як складова суспільства, що впливає на економічну поведінку кожного.

Так, О. Аксьонова, підтримуючи думку Л. Овсянкіної дає визначення економічної моралі як поєднання економічних та моральних цінностей, мотивів і стимулів соціуму. Виділяються також такі функції економічної моралі:

- формування свідомого прагнення діяти відповідно до самостійно поставленої економічної мети;
- координація дій суб'єктів економічної діяльності;
- підвищення ефективності роботи підприємства, культури взаємовідносин на ньому;
- регулювання поведінки підприємства внутрішніми вимогами і вимогами суспільства;
- відображення системи об'єктивних протиріч в економічних відносинах і вироблення моральних норм, що регулюють ці протиріччя;
- вираження морально-етичних обов'язків підприємців перед суспільством [1, с.95].

Моральні критерії економічної поведінки робітника дуже важливі й їх значення не менше, ніж досягнення високих економічних результатів. На заняттях з економічних дисциплін майбутні фахівці переконуються, що економічний успіх і етика, мораль бізнесу крокують поруч.

На формування економічної культури і поведінки молодшої людини, особливо в період становлення ринкової економіки, впливає наявність таких негативних чинників, як корупція, економічна злочинність, мафія, хабарництво, тіньова економіка.

Майбутні фахівці бачать ці явища, не говорити про них неможливо, а от пояснювати об'єктивні та суб'єктивні причини їх існування, шляхи подолання необхідно.

Сучасна економічна людина в багатьох випадках дезорієнтована в економічній ситуації в нашій країні, не знає вірити, чи ні у те, що економічні цінності справжні. Зведення сенсу життя лише до ідеї матеріального благополуччя, прибутку за умови відсутності соціальної справедливості, корумпованості, економічної злочинності поступово призводить до стирання грані між добром і злом, а традиційні етичні норми в ідеології нового бізнесу представляються як щось старомодне і марне. Цьому сприяє і потік економічно бездарної кінопродукції, цинічної та одурюючої реклами, скандальні економічні лженовини, які висвітлюють, як отримують прибуток певні групи крутого бізнесу, що, в свою чергу, перешкоджає осмисленню реальної економічної дійсності. У такому духовному середовищі, коли гонитва за індивідуально-корисливим присвоєнням прибутків превалює над стабільним розвитком людини, суспільства в гармонії з навколишнім світом викладачу надзвичайно важливо акцентувати увагу на справжніх духовних цінностях і нормах.

Якщо головним суб'єктом економічних відносин в умовах тоталітарного суспільства була держава, то в умовах демократичного суспільства ним стають колективи громадян, окремі особи. З розвитком ринкових відносин у нашій країні сфера економіки стає об'єктом економічної діяльності все більшої кількості свідомих громадян – людей з сучасним економічним мисленням, розвинутим прагненням до успіху, досягнення високих результатів, поліпшення свого матеріального добробуту.

Наведемо лише один приклад. Формуючи нове економічне мислення, увага аудиторії акцентується на двох основних підходах, які зараз визначають економічну стратегію підприємства: суб'єктно-об'єктний і суб'єктно-суб'єктний. У *першому* випадку метою економіки проголошується одержання максимального прибутку за будь-яку ціну, що містить в собі передумови для маніпулювання людьми в процесі досягнення головних цілей. *Другий* підхід головною метою має розвиток і вдосконалення кадрового (людського) потенціалу підприємства, підвищення професійної майстерності кожного робітника, вдосконалення відносин усередині компанії. Він сприяє забезпеченню гармонії відносин людини, її виробничої діяльності та оточуючої природи, створює передумови для самореалізації особистості в трудовій діяльності, формує справжню економічну культуру.

У спектрі важливих педагогічних умов формування економічної культури молоді постає проблема професійної готовності викладачів економічних дисциплін. Адже на них покладається суттєве значення не тільки в озброєнні майбутніх робітників, фахівців базовими економічними знаннями, а й підготовка до роботи в соціально-економічній,

професійній діяльності. Високий рівень професійної підготовки економічної культури викладача економічних дисциплін є запорукою поступового формування економічної культури, майбутніх робітників.

У закладах ПТНЗ значну роль у формуванні економічної культури учнів, в системі їхнього економічного виховання відіграє майстер виробничого навчання, який поєднує в собі функції і викладача, і вихователя. Саме він вирішує основні завдання щодо підготовки молоді до ефективної праці в умовах ринкової економіки, формує знання і навички з обраної професії. Своїми знаннями, педагогічною майстерністю, професійно-економічною культурою, він значною мірою впливає на засвоєння учнями знань з організації та економіки виробництва.

Крім ґрунтовної теоретичної підготовки з економіки, викладач має бути ознайомлений з досягненнями сучасної психолого-педагогічної науки, методикою організації навчально-виховного процесу, інтерактивними методами колективного вирішення задач економічного навчання. Така демократизація відносин налаштовує аудиторію на творчу співпрацю, створює позитивний настрій, нейтралізує авторитарний стиль керівництва і формальне ставлення учнів, студентів до розв'язання складних економічних питань.

Замість того, щоб тільки конспектувати лекції, члени групи стають активними учасниками процесу навчання, основною метою якого є вміння реалізувати набуті знання.

Стратегічним напрямом формування у виробничого персоналу економічної культури є включення їх в активну пізнавальну діяльність, причому не тільки на змістовному, а й на діяльністному рівні. Найбільш доцільними себе зарекомендували такі форми і методи навчання, як:

- організація ділових ігор, КВК, круглих столів, конференцій, олімпіад з економічних дисциплін;
- розв'язання розрахункових задач, кросвордів, тестів, криптограм, аналіз виробничих ситуацій;
- самостійна робота з підготовки докладів, рефератів, контрольних і курсових робіт.

Значну зацікавленість у молоді викликають бесіди, диспути, розповіді викладача про те, як гуманно і благородно використовують свої прибутки і надприбутки мільйонери, мільярдери і просто багаті люди. Так, наприклад, відома американська телеведуча Опра Уінфрі відкрила в Південній Африці на початку цього року школу для дівчат з бідних сімей і кожній дівчинці подарувала мобільний телефон, щоб в разі жорстокого ставлення до них з боку дирекції школи, вони телефонували до Опри. Таких прикладів можна навести багато, але справа не в них а у формуванні морально-економічного ставлення особистості до оточуючої дійсності.

Література:

1. Аксьонова О.В. Методика викладання економічних дисциплін: Навч. посіб. – К.: КНЕУ, 2006. – 708 с.
2. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. – М.: Школа - Пресс, 1995.
3. Горягіна О.О. До питання про економічну культуру педагога. // Матеріали всеукраїнської науково-практичної конференції аспірантів та вчених «Перспективи і проблеми підготовки викладачів економічних дисциплін». – Переяслав-Хмельницький, 2003. – С.22.
4. Руденко Т. Формування економічної та комунікативної культури майбутнього вчителя економіки // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. – 2003. – Вип. 2. – С.173-177.
5. Освіта України від 23.01.2004 р., №6.

ВИКОРИСТАННЯ ПРОЕКТНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ В ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ КВАЛІФІКОВАНИХ РОБІТНИКІВ

Постановка проблеми. Входження України в європейський простір передбачає вдосконалення якості освіти. Це потребує активного впровадження в навчально-виховний процес педагогічних інновацій.

Пріоритетні інноваційні напрями розвитку науки, техніки і освіти визначаються державою, Законами України «Про інноваційну діяльність», «Про пріоритетні напрями інноваційного розвитку держави», Положення Міністерства освіти і науки України «Про порядок здійснення інноваційної діяльності в закладах освіти». Серед пріоритетів реформування освіти державою визначено розробку і здійснення освітніх інновацій, що призвані якісно змінити зміст, форми, методи, засоби, технології навчання, виховання і управління. [8]

Аналіз попередніх досліджень. Сучасні дослідники: А. Вербицький, С. Гончаренко, Р. Гуревич, О. Литвиненко, П. Лузан, І. Ревенко, С. Сисоева зазначають, що традиційні методи і форми навчання не створюють нині реальних умов для набуття знань і вмінь, яких вимагають від фахівців сучасне суспільство і виробництво. За їхньою допомогою майже неможливо навчити учнів творчій діяльності, міжособистісному спілкуванню, самоорганізації тощо. З точки зору В. Безпалько, Б. Блума, В. Журавльова, М. Кларіна, В. Монахова та інших, педагогічна технологія є складовою частиною системи навчання, пов'язаною з дидактичним процесом, засобами та організаційними формами навчання. Лише ця частина системи навчання відповідає на традиційне питання «Як вчити» зі значним доповненням «Як вчити результативно».

Мета цієї статті. Розкрити основні теоретичні аспекти застосування проектних технологій та показати їх актуальність і доцільність використання в системі сучасної професійно - технічної освіти (ПТО).

Нині зазнають змін цілі та завдання, які висуваються перед сучасною професійно-технічною освітою в інформаційному суспільстві, поступово на зміну традиційній системі навчання приходить особистісно-орієнтовані, а традиційні методи замінюються інноваційними. Завдання та діяльність учнів мають бути сплановані так, щоб процес навчання був спрямований на зміни у рівнях розумової діяльності. Важливо формувати не просто мислення (**знання, розуміння, використання**), а навички мислення високого рівня (**аналіз, синтез, оцінювання**) [1, с.120].

Основною формою організації навчальної діяльності нині є класно-урочна система. Будучи прогресивною протягом чотирьох століть поспіль, сьогодні вона перестала задовольняти потреби суспільства в освіті і потребує вдосконалення. Причиною цього стало як закономірне і неминуче зростання обсягу загальноосвітніх знань, що підлягають обов'язковому засвоєнню, так і зміна вимог суспільства до освіти.

Все гострішою є проблема вдосконалення форм організації процесу навчання, знаходження відповіді на запитання «як навчати», «як створити умови для розвитку та самореалізації особистості в процесі навчання». Як, залишаючись в рамках класно-урочної системи, підвищити ефективність навчального процесу, досягти високого інтелектуального розвитку учнів, забезпечити оволодіння ними навичками саморозвитку особистості.

Серед різноманітних напрямів сучасних педагогічних технологій, які використовуються в навчальному процесі, найбільш ефективними є:

- навчання у співпраці;
- метод проектів;
- різнорівневе навчання;
- «портфель учня»;
- індивідуальний та диференціальний підхід до навчання [5, с.74].

Ці технології відносяться до особистісно орієнтованих педагогічних технологій, що мають забезпечувати особистісний і професійний розвиток, саморозвиток особистості, її професійну і соціальну мобільність, конкурентоспроможність на ринку праці, адаптаційну гнучкість [3, с.26].

Уроки мають захоплювати учнів, викликати в них інтерес та мотивацію, навчати самостійному мисленню та діям. Ефективність і сила впливу на емоції і свідомість учнів у більшій мірі залежать від умінь і стилю роботи конкретного викладача.

Основна мета викладача нині – не стільки навчити учня, скільки вчитися працювати з ним, вводити наших учнів у світ, що охоплює досить широке поле інформації і дають змогу учневі бачити, відчувати, розуміти явища та процеси, що відбуваються в освіті.

Розглядаючи особистісно орієнтовані технології навчання, слід пам'ятати, що будь-яка інноваційна технологія буде мертвою, якщо реальні люди, котрі її втілюють, не сприйматимуть її як цілісну систему в єдності компонентів і взаємозв'язків.

Досвід нашої роботи свідчить, що не збільшення кількості годин на вивчення окремих предметів, а правильна організована робота в малих групах та індивідуальні заняття, зв'язок між загальною середньою і професійною освітою, опанування новими інформаційними технологіями, обмін досвідом за допомогою мережі Інтернет, дослідницька діяльність викладача та учня, їхня співпраця, сприяє кращому засвоєнню знань і врешті – решт підвищенню якості знань учнів.

Умовою успіху навчання є висока пізнавальна діяльність учнів. Ефективне засвоєння знань передбачає таку організацію пізнавальної діяльності учнів, за якої навчальний матеріал стає предметом активних розумових і практичних дій кожної дитини.

На початку ХХІ століття активно реалізується ідея неперервної проектної освіти, яка поєднує цільову установку із включенням смислових орієнтирів особистості, допомагаючи вибудовувати значущу лінію «сюжетного» життєвого руху людини (Г. Ільїн) [4, с.22]. У психології людини одвічно присутнє творче і проектне переживання світу. Нині сучасному суспільству потрібен не виконавець, а творець, діяльність якого від проблеми до завдання, від завдання до проекту, від проекту до втілення і захисту пред'являє вимоги не лише до організації навчання, а й до самого суб'єкта діяльності. Національна доктрина розвитку освіти ставить перед викладачем завдання створити для учня умови для максимального самовизначення і самовираження. Для того, щоб учні вчилися з задоволенням і користю для подальшого життя, процес навчання має бути максимально наближеним до запитів і можливостей учня.

Проектне навчання можна вважати проблемним і розвивальним, оскільки воно формує мотивацію до творення і перетворення себе. «Проектна діяльність набуває особистісної значущості, оскільки в процесі оволодіння нею проявляються вміння враховувати і долати перешкоди для досягнення цілей проекту, формується стійка підпорядкованість мотивів, при цьому активна самодіяльність у навчальному процесі сприяє творчому і соціальному становленню особистості. Ступінь задоволення, одержаного за умови досягнення поставленої мети, впливає на поведінку людини в схожих ситуаціях у майбутньому» (Дж. Джонсон) [7, с.138].

Проектний підхід до навчання дозволить розв'язати низку суперечностей.

Це передусім:

- невідповідність змісту й організації навчально-виховного процесу віковим потребам та інтересам підлітків, їхньому зростаючому прагненню до самопізнання й самореалізації;
- недостатність практичної, діяльнісної спрямованості навчального процесу стосовно до зростаючої потреби розвитку базових компетенцій учнів;
- домінування вербально-репродуктивної форми навчання над потребою в реалізації творчого потенціалу особистості в життєвій перспективі.

Проектний метод у компетентісно - спрямованій освіті – це інструмент, який створює унікальні передумови для розвитку ключових компетенцій (соціальних, полікультурних, інформаційних, комунікативних тощо) і самостійності учня в осягненні нового, стимулюючи його природну допитливість і творчий потенціал [5, с.238].

У чому сила методу проектів? У тому, що це метод поєднання теорії з практикою, який пов'язує всю нашу навчальну і виховну роботу з життям, надає більшій життєвості всій роботі.

Проект передбачає чітке формулювання мети – результату в розв'язанні учнем життєвої проблеми. Метод проектів, який особливо доцільно використовувати для професійного навчання, дає відчуття успіху, особистої значущості від результатів своєї праці. В основу методу проектів, або «проектної системи навчання» покладено розвиток пізнавальних, творчих навичок учнів, уміння самостійно здобувати знання, критично мислити, орієнтуватися в інформаційному просторі [6, с.24].

Такий підхід – не нове явище в педагогіці. Метод проектів застосовували у вітчизняній дидактиці особливо в 20-30-ті роки двадцятого століття, а сам метод розроблений американським філософом та педагогом Дж. Дьюї та його послідовником В. Кілпатріком.

Проектні методи орієнтовно поділяються за такими напрямками:

- навчальні;
- соціальні;
- управлінські.

Реалізуються проектні технології за чітким алгоритмом і складаються з таких етапів:

- підготовка;
- планування;
- дослідження і одержання результатів;
- складання звіту;
- презентація;
- дебрифінг, тобто обговорення результатів і процесу створення ділового проекту.

Самостійна діяльність учнів може бути індивідуальна, парна, групова. Дуже важливим в проектній діяльності є застосування міжпредметних зв'язків і доцільність використання комп'ютерної техніки для здійснення різних видів діяльності.

У проектній діяльності докорінно змінюються відносини «**викладач - учень**»:

- учень визначає мету діяльності - викладач допомагає йому в цьому;
- учень відкриває нові знання - викладач рекомендує джерела знань;
- учень експериментує - викладач розкриває можливі форми і методи експерименту, допомагає організувати пізнавально-трудова діяльність;
- учень обирає - викладач сприяє прогнозуванню результату вибору;
- учень активний - викладач створює умови для розвитку активності;
- учень - суб'єкт навчання, викладач - партнер;
- учень відповідає за результати своєї діяльності - викладач допомагає оцінити одержанні результати і виявити способи вдосконалення діяльності [5, с.84].

З великим задоволенням учні працюють над розробкою проектів в рамках міжнародної програми «Intel®Навчання для майбутнього», метою якої є визначення рівня розвитку в учнів навичок творчого і критичного мислення за системою, розробленою у 1956 році професором Чикагського університету Бенджаміном Блумом. Блум виділив шість рівнів мислення. На першому, базовому рівні знаходяться знання, а вище – послідовно розуміння, використання, аналіз, синтез та оцінювання фактів та інформації, їхнє застосування для розв'язання завдань реального життя, в навчальній діяльності.

Завдання та діяльність учнів викладачі планують таким чином, щоб процес навчання був спрямований на зміни у рівнях розумової діяльності.

Результатом роботи учнів має бути створення проекту, який чітко визначає актуальну нині тему, предмет та об'єкт дослідження; містить власноруч розроблені мультимедійну презентацію, публікацію та web-сайт.

Захист проектів відбувається на загальноучилищних зборах в присутності адміністрації навчального закладу. Переможці отримують цінні подарунки та призи.

Значну увагу викладачі приділяють заняттям з обдарованою молоддю. Мова йде про учнів, які мають добре розвинене логічне мислення, вільно володіють комп'ютерними технологіями та краще за інших засвоюють навчальний матеріал, творчо підходять до розв'язання відповідних задач. Такі діти працюють над створенням проектів навчального характеру, які в подальшому використовуються викладачами не лише нашого навчального закладу в процесі викладання спеціальних і загальноосвітніх дисциплін.

Висновки. Метод проектів як складова інноваційних технологій із застосуванням комп'ютерних технологій дає можливість:

- подавати навчальну інформацію в різних формах;
- формувати навички роботи з інформацією (добирати потрібну інформацію, аналізувати та систематизувати її, робити висновки);

- розвивати критичне мислення;
- стимулювати учнів до розв’язання завдань, які потребують певного обсягу знань;
- створити атмосферу творчої міжособистісної взаємодії суб’єктів навчально-виховного процесу на всіх етапах проектної діяльності;
- формувати навички найвищого рівня в професійній діяльності.

Література:

1. Аристова Л. Активность учения школьника. – М.: Просвещение, 1968. – 138 с.
2. Дементієвська Н.П., Морзе Н.В. Телекомунікаційні проекти: стан та перспективи. Комп’ютер у школі та сім’ї. – 1999 р. № 4.
3. Караєв Ж.А. Активизация познавательной деятельности учащихся в условиях применения компьютерной технологии обучения. Автореф. дис. на соиск. учен. степ. д-р. пед. наук / Алмаатинский университет им. Абая. – Алма-Ата, 1994. – 48с;
4. Король О. Проект як засіб підтримання інтересу до навчання. English – 2000 р. № 22.
5. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учеб. пособие для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева, А.Е. Петров; Под. ред. Е.С. Полат. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 272 с.
6. Пехота О.М. Особистісно орієнтована освіта і технології. Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, корективи. – К., 2000 р. – с. 24.
7. Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. Збірник наукових праць. – Київ – Вінниця 2006. -490 с.
8. Указ президента України «Про невідкладні заходи щодо забезпечення функціонування та розвитку освіти в Україні» // Освіта України. – 4 липня. – 2005 р.

Для раскрытия творческих возможностей учеников, удовлетворения их, личных и общественных интересов, преподавателю необходимо владеть методиками, которые стимулируют конструктивно критическое мышление, развивают коммуникативные умения и навыки. Этим требованиям отвечают проектные технологии учебы.

For opening of creative possibilities of students, satisfaction of their personal and public interests, it is necessary to own methods, which stimulate structurally critical thought, develop communicative abilities and skills, a teacher. These requirements are answered by project technologies of studies.

УДК 377004

**Т.М. Черниш
м. Вінниця, Україна**

ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ВИКЛАДАННІ СПЕЦІАЛЬНИХ ДИСЦИПЛІН

Постановка проблеми. Ми живемо у вік інформації та комунікацій. Інформація та комунікації (засоби зв'язку) були завжди, проте лише постіндустріальне суспільство унікальне тим, що його характеризує виключно швидкий розвиток інформаційних і телекомунікаційних технологій, а їх можливості стали безпрецедентними для розвитку людини, для ефективного вирішення багатьох професійних, економічних, соціальних і побутових проблем [6, с.14].

Грамотно, вміло скористуватися цими можливостями зможуть лише ті члени суспільства, які володітимуть необхідними знаннями, що дозволяє орієнтуватися в новому інформаційному просторі. Зберігаючи свою самобутність, вони використовуватимуть переваги глобалізації та інтеграції, коли люди, які живуть у різних містах і країнах, на різних континентах, завдяки легкості та оперативності комунікацій зможуть працювати над одним цілісним проектом, здійснювати спільні дослідження та оперативно обмінюватися результатами. Мова йде про зміну змісту освіти, про оволодіння інформаційною культурою, під якою розуміємо одну із складових загальної культури, що по суті є вищим проявом освіченості, в тому числі й особисті якості людини, її професійна компетентність

проблемами розвитку суспільства і держави, оскільки в сучасному інформаційному світі все більше значення для розвитку всіх сторін життя світової спільноти набувають інтелектуальні і інформаційні ресурси [1, с.137].

Важливим завданням професійної освіти є обов'язкове надання знань, умінь та навичок відповідно до державних стандартів, освітньо-кваліфікаційної характеристики, освітньо-професійної програми з тієї чи іншої спеціальної дисципліни, але також важливим завданням освіти є навчити навчатися самостійно, здійснювати пошук і одержувати нову, корисну інформацію.

Аналіз попередніх досліджень. Аналіз науково-педагогічних джерел і проведене дослідження стану вивчення досвіду використання інформаційних технологій під час викладання у професійних навчальних закладах України порівняно з досвідом педагогів інших країн, і насамперед, високорозвинених, свідчить про те, що проблеми використання інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) і підготовка педагогів до цього розроблені недостатньо [3, с.10].

Аналіз сучасної літератури, зокрема, наукових праць Р. Гуревича, Б. Гершунського, М. Кадемії, В. Ковалевського, В. Красильникова, С. Сисоевої та ін., засвідчив, що нині в плані фахової підготовки учні повинні вміти самостійно формувати задачі і знаходити їхнє рішення на основі використання інтегрованих технологій [4, с.32].

Розвиток техніки і технології відбувається так стрімко, що потік нових знань не тільки не встигає засвоюватися, а й не повною мірою впроваджується в навчальний процес.

Мета статті. Висвітлити деякі підходи, сутність та особливості формування професійних знань і вмінь майбутніх кваліфікованих робітників засобами інформаційно-телекомунікаційних технологій.

Вимоги з боку роботодавців до вчорашніх учнів постійно зростають, підприємства прагнуть одержати кращих із кращих. Проте, не всі сучасні випускники навчальних закладів можуть задовольнити зростаючий попит.

Термін «інформаційні технології» з'явився в 1970 р. і став визначати комп'ютерну обробку інформації [8, с.129]. Ми вважаємо, що поняття «інформаційні технології» передбачає всі чинні види технології, які обробляють інформацію, - комп'ютерні, мережні, телекомунікаційні, комунікаційні, мультимедійні тощо, їх матеріальною і технічною базою є будь-яке обладнання і техніка, персональні комп'ютери з периферійними пристроями та різноманітні засоби зв'язку. Розвиток інформаційних технологій є найважливішим напрямом науково-технічного прогресу, який безпосередньо впливає на динамізм розвитку суспільства [9, с.51].

Упровадження різних інформаційних технологій в певну сферу людської діяльності прийнято називати інформатизацією цієї сфери.

Нині необхідність використання сучасних комп'ютерних засобів у навчальному процесі є незаперечним фактом. Проте постає актуальна проблема, як реально підвищити ефективність навчання в його головних видах?

Це пов'язане з відносно повільною та тривалою трансформацією сучасної освіти, котра неминуче відстає від прогресу технічних засобів.

Вирішальним моментом у цьому питанні є позиція викладача.

Звичайно, в кожного педагога є апробована методика викладання; він витрачає не так багато часу на підготовку до занять. Раптом, у нових умовах, від нього вимагають змінити стиль роботи, почати працювати на комп'ютері, використовувати ІТКТ і т.д.

Отже, якщо викладач вирішить залучити комп'ютер до навчального процесу, він буде змушений витратити значно більше часу на підготовку до занять, причому не вдома, в комфортній обстановці, а в навчальному закладі, за допомогою фахівця з інформатики. Дійсно, приступаючи до роботи з комп'ютером, викладач вимушений просити допомоги у колеги (оскільки він сам працювати з комп'ютером у більшості випадків не може) і, таким чином, він виступає в ролі учня, що досить-таки зачіпає його самолюбство. Чим більше нових термінів «комп'ютер», «база даних», «мультимедіа», «Internet» тощо), тим більшим є пасивний опір викладача настирливій вимозі використовувати комп'ютер у навчальному процесі [4].

Тому, природно, постає питання про підготовку педагогів до використання комп'ютера ще в інституті або університеті, і не тільки вчителя математики та основ інформатики, фізики та основ інформатики, трудового навчання та основ інформатики, а й учителя географії, іноземних мов, історії, іноземної мови та літератури тощо.

У державному професійно-технічному навчальному закладі «Вінницьке міжрегіональне вище професійне училище», де створене інформаційно-освітнє середовище, кожний викладач спеціальних дисциплін на достатньому рівні володіє комп'ютерними технологіями. Комп'ютер використовується майже на всіх етапах роботи: під час підготовки до уроку, перевірці домашнього завдання уроку, вивченні нового матеріалу, закріпленні вивченого. Особлива увага приділяється впровадженню сучасних інформаційних технологій у процес викладання різних дисциплін, створенню електронних навчальних методичних комплексів (ЕНМК). Ці технології та засоби мають бути орієнтовані на учня, на розширення його можливостей у навчанні, які б враховували особливості, можливості та інтереси кожного, хто навчається. Крім того, викладачі, які здійснюють навчання, зустрічаються з такими проблемами: по-перше, постійно зростає обсяг інформації, котру повинен засвоїти учень: по-друге, здійснюється скорочення часу на вивчення дисциплін. Ці недоліки можна усунути лише за рахунок високоякісних посібників і додатків до них, шляхом використання інтенсивних технологій навчання, що дасть можливість скоротити час на навчання та підвищити його якість. Саме таким засобом є електронний навчальний методичний комплекс, який має допомагати, сприяти формуванню ділових якостей фахівця в усіх сферах діяльності особистості.

Електронний навчально-методичний комплекс вирішує такі завдання:

- учень вибирає, яким чином він буде вивчати ту чи іншу тему з певної дисципліни;
- забезпечується можливість одержувати різні варіанти допомоги: консультації, алгоритми виконання завдань та інше;
- можна запропонувати учневі значну кількість вправ, тестів, лабораторних та практичних робіт, працюючи над якими кожний має змогу простежити своє просування, визначити рівень засвоєння матеріалу, за необхідністю здійснити повторне вивчення;
- сформувати вміння працювати з книгою, систематизувати матеріал, розв'язувати задачі, складати алгоритми виконання завдань, використовувати комп'ютер для моделювання виробничих процесів [3, с.117].

У Вінницькому міжрегіональному вищому професійному училищі для підготовки фахівців з професії «Секретар» створено електронний навчальний методичний комплекс з курсу «Основи діловодства».

У даному ЕНМК викладено:

- «Інформація про курс», яка надає змогу учневі ознайомитись з цілями та основними завданнями курсу, структурою навчального матеріалу, одержати інформацію про його розробників, викладача та ін.
 - «Рекомендації» пропонують учням можливий шлях організації індивідуальної роботи з курсом.
 - «Навчальна програма» висвітлює порядок вивчення змісту дисципліни що вивчається.
 - «Навчальний матеріал» містить зміст дисципліни, систему навчальних завдань.
- Крім того, в розділі «Навчальний матеріал» є посилання на:
- анотацію;
 - теоретичний курс;
 - практичний курс;
 - словник основних понять;
 - тематику рефератів, курсових робіт;
 - рекомендовану література.

Такий електронний навчально-методичний посібник може бути використаний під час традиційної системи навчання, а також за дистанційною формою та для самостійного опанування курсом, темою, окремими питаннями.

Практичний курс з предмету включає в себе:

- систему питань для поточного контролю (питання, вправи);
- збірник вправ для поточного і підсумкового контролю;
- електронний зошит тестів;
- ключі до розв'язків тестів, завдань;
- критерії оцінювання знань.

Такий практичний курс може забезпечити кілька видів контролю: вхідний, поточний, проміжний і підсумковий.

Все це дає можливість значною мірою організувати навчання відповідно до можливостей учня, його власного темпу і швидкості засвоєння матеріалу, при цьому учень більшою мірою самостійно навчається, здійснює самоконтроль за своєю діяльністю. Викладач лише спрямовує цю діяльність.

Курс «Основи діловодства» передбачає вивчення таких тем:

№ з/п	Тема	Кількість годин	
		Всього	з них на лабораторно-практичні роботи
–	Вступ	1	
–	Організація діловодства на підприємстві, в організації, установі	3	
–	Вимоги до складання та оформлення ділових паперів	59	38
–	Письмові звернення громадян	3	2
–	Приймання, попередній розгляд і реєстрація службових документів. Формування і оформлення справ	5	4
	Всього:	71	44

Курс необхідно вивчати послідовно, обов'язково виконуючи всі завдання з практичного курсу.

У процесі вивчення тем необхідно:

1. Розглянути та засвоїти теоретичний матеріал даної теми.
2. Відповісти на контрольні запитання після кожної теми.
3. Виконати тестові завдання.

Після засвоєння теоретичного курсу та виконання всіх завдань, набравши відповідну кількість балів, учні можуть перейти до вивчення наступної теми. Важливою перевагою електронного навчально-методичного комплексу з курсу «Діловодство» є можливість розміщення значно більшої інформації, ніж у традиційних підручниках, а також звуку, анімації, відео.

Аналізуючи можливі аспекти використання ІТКТ потрібно звернути увагу на необхідність підвищення кваліфікації педагогічних кадрів. Розв'язання будь-якої, навіть найпростішої задачі, вимагає кваліфікованого рішення. Ніяка найдосконаліша техніка не може нічого виконати самостійно без постановки задачі і грамотного її виконання. Для вдосконалення системи освіти на основі можливостей сучасної обчислювальної техніки і телекомунікаційних засобів зв'язку, в першу чергу, необхідна підготовка і підвищення кваліфікації педагогів всіх рівнів. Проблема проста і, в той самий час, складна. По-перше, вчителі і викладачі ВНЗ та інших навчальних закладів, безумовно, повинні уміти вчитися самостійно. Але підготовка в абсолютно новій галузі знань, до якої відносяться інформаційні технології, не так проста. Виїзд на курси підвищення кваліфікації не завжди можливий, а для вчителів сільських шкіл - достатньо дорогий захід. Саме в питаннях підвищення кваліфікації інформатизація системи освіти, упровадження нових технологій навчання на її основі мають найбільше значення. Суб'єктами процесу підвищення кваліфікації є педагоги, які мають навички самостійної роботи, а сформована потреба і необхідність підвищення кваліфікації

дозволить організувати підвищення кваліфікації і безперервну самоосвіту на основі сучасних інформаційних технологій та сучасних технологій навчання, до яких, насамперед, відносяться технології дистанційного навчання.

На основі проведеного аналізу розглянутих питань можна зробити такі **висновки**:

- завдяки ІТКТ учні вчаться самостійно здійснювати пошук та отримувати нову, корисну інформацію;
- наскільки успішно використовуються ІТКТ, залежить якість навчання, доступність вивчення обраних тем із спеціальних дисциплін;
- ІТКТ забезпечують рівний доступ до навчальних матеріалів та їх використання;
- використання ІТКТ сприяє якісному формуванню професійних знань, умінь та навичок учнів і студентів, а також допрофесійній і професійній підготовці фахівців;
- ІТКТ підвищують ефективність проведеного уроку.

Література:

1. Абдеев Р.Ф. Философия информационной цивилизации. М.: ВЛАДОС, 1994, 336с.
2. Головань М.С. Зміст дидактичних принципів в умовах навчання на основі нових інформаційних технологій. Педагогічні науки. Збірник наукових праць.-Суми: СДПУ ім. Макаренка, 2000.-С. 17-25.
3. Гуревич Р.С., Кадемія М.Ю. Телекомунікаційні технології в навчальному процесі та наукових дослідженнях: навчальний посібник для педагогічних ВНЗ і слухачів післядипломної педагогічної – Вінниця: ООО «Планер», 2005. – 366 с.
4. Гуревич Р.С., Кадемія М.Ю. Впровадження нових інформаційних технологій у навчально-виховний процес. // Професійно-технічна освіта. - 1999. - №1. - С.30-33.
5. Національна доповідь про розвиток освіти в Україні / Відпов. За випуск: Кремень В.Г., Степко М.Ф., Сухолиткий О.С. – К.: Міністерство освіти і науки, 2001. – 39 с.
6. Сисоєва С.О., Смілянець О.Г. Педагогічна творчість: розв'язання творчих фразових задач засобами інформаційних технологій: Навч.-метод. Посібник – Вінниця: ЦПННМВ, 2006. – 180 с.
7. Ковалевский В.П., Красильникова В.А. Проблемы и возможности информатизации образования // Сборник статей IX Международной научно-методической конференции «Проблема управления качеством подготовки специалистов в системе непрерывного профессионального образования». 2003. - С.270-277
8. Мэнфред Грауер. Информационные технологии // Информационные технологии в бизнесе / Под ред. Милана Желены. СПб: Питер, 2002. -С. 129-141.
9. Поппель Г., Голдстейн Б. Информационные технологии – миллионные прибыли / Пер. с англ. - М.: Экономика, 1990. - 238 с.

В статье рассматривается использование информационно телекоммуникационных технологий во время формирования знаний и умений учеников из специальных дисциплин, работа с электронными учебными комплексами (ЕУМК), раскрыты возможности формирования компетентности будущих специалистов.

The use of information telecommunication technologies during forming of students' knowledge and abilities from special disciplines, work with electronic educational methodical complexes and the formation of professional of future specialists are considered in the article.

РОЗДІЛ 4

РОБОТА ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ І-ІІ РІВНІВ АКРЕДИТАЦІЇ В УМОВАХ ІНТЕНСИФІКАЦІЇ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ

УДК 93(477)

Л.П. Громова, Л.В. Жиліна
м. Вінниця, Україна

ОСОБЛИВОСТІ ПРОЦЕСУ ЗАСВОЄННЯ ЗНАНЬ СТУДЕНТАМИ В ПРОЦЕСІ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

У наш час особливо актуальною є об'єктивна потреба в активному розвитку інтелектуально-творчого потенціалу кожної особистості, нації, суспільства в цілому. У реалізації цього завдання провідна роль належить освіті, навчанню. Проте практика свідчить, що процес *навчання творчості* ще не став нормою в освітніх закладах. Розв'язання зазначеної проблеми потребує пошуку, розробки та впровадження адекватних дидактичних технологій, методів та форм організації навчального процесу, які містять достатній потенціал для створення ситуацій творчого розвитку студента. Одним із засобів стимулювання творчого саморозвитку студентів сучасна психолого-педагогічна наука визначає евристичне навчання.

У сучасних науках поняття евристики розглядається по-різному. У психології евристичний процес - це процес побудови нової дії, яка спрямована на досягнення мети у новій для системи ситуації [4, с.8]. Нова ситуація, нова мета і нова дія - такими є ознаки евристичного процесу і евристичної діяльності. Евристика розглядається психологами як спеціальний розділ науки про мислення. У сучасній педагогіці під евристикою розуміється «система логічних прийомів і методичних правил теоретичного дослідження» [3, с.18].

За визначенням А. Хуторського, евристика - це спрямованість діяльності людини, що орієнтована на створення нею суб'єктивно або об'єктивно нового і значущого продукту. Насправді, якщо вважати будь-яку діяльність людини продуктивною, то все, що вона робить, можна назвати евристичним. Пряма ж вказівка на евристичність того або іншого прийому, методу або принципу говорить про те, що йдеться про одержання нового продукту - предметного, уявного, почуттєвого або іншого [5, с.26].

Дидактична цінність евристики розкривається за допомогою організації евристичного навчання. В евристичному підході, намагаючись переводити незнання у знання, студент зустрічається з ситуацією збільшення незнання, оскільки саме воно «упредметнюється» і перетворюється на знання про незнання. В результаті евристична освіта стає механізмом саморуку, оскільки студент орієнтується не на одержання відповідей (тобто знань), а на відшукування питань (тобто незнань).

«Евристичне навчання - за А. Хуторським - це таке навчання, яке має на меті конструювання учнем власного знання, цілей і змісту освіти, а також процесу його організації» [5, с.9]. Традиційно зміст освіти передається студенту з метою його засвоєння, в евристичному ж навчанні - для того, щоб студентом було створено власний зміст освіти у вигляді його особистих продуктів творчості. Окрім особистого змісту освіти студент за допомогою педагога створює і реалізує програму свого навчання у загальноосвітньому процесі. Завдання педагога - допомогти кожному студенту побудувати індивідуальну траєкторію освіти, яка співвідноситься із загальновизнаними досягненнями людства і спрямована на їх приріст.

Отже, процес дистанційної освіти є, по суті, евристичним, оскільки:

- забезпечує кожному студенту індивідуальний вибір траєкторії навчання, можливість навчатись в зручному для нього режимі;
- забезпечує постійний доступ студента до навчальних матеріалів;

- забезпечує постійні контакти між студентом і викладачем;
- надає можливість залучити іноземних викладачів, які можуть навчати студентів, не виїжджаючи із своєї країни;
- забезпечує тестування знань студентів в синхронному режимі on-line;
- розширює доступ до системи освіти: збільшує кількість студентів без залучення додаткових коштів.

Таким чином, студент стає організатором своєї освіти. Він має можливість вибрати найбільш зручний для себе час занять, скласти свій план навчання. Комп'ютерні технології в цьому випадку виступають не як предмет вивчення для абсолютної більшості курсів, а як інструмент пізнання предметної області.

Однак, слід зазначити, що в процесі дистанційного навчання за викладачем зберігається низка надзвичайно важливих функцій:

- формування бази знань, що складає основу для початку самостійної роботи студента над курсом;
- установка на залучення додаткових знань в процесі навчання (електронні підручники);
- контроль за правильністю інтерпретації знань (тести для самоперевірки);
- визначення та фіксація області нерозуміння – незнання з наступним її освоєнням (вправи, семінари, конференції);
- вироблення навичок не тільки засвоєння, але й конструювання знань (завдання).

Розглянемо ці функції викладача на прикладі створення та впровадження одного дистанційного курсу – курсу історії України.

1. Формування бази знань

Головним завданням викладача є, безумовно, створення дистанційного курсу. Дистанційний курс – це аналог навчально-методичного посібника для студентів, які навчаються за традиційною заочною та екстерною формами. Фактично – це розроблена з визначеним ступенем детальності покрокова інструкція з освоєння курсу. Використовуючи іншу аналогію, дистанційний курс можна назвати путівником по навчальній дисципліні з усіма властивими йому атрибутами.

Бажано пам'ятати, що головне завдання викладача в процесі створення дистанційного курсу – не тільки забезпечити засвоєння студентом певного обсягу навчального матеріалу, а й навчити його самостійно шукати необхідну інформацію, зокрема, в мережі Інтернет. З цією метою бажано використовувати гіпертекст, тобто текст, в якому розрізняється ієрархічна структура матеріалу, частини якої пов'язуються між собою гіперпосиланнями, що створює основу для непослідовного доступу до інформації. Іншими словами, вивчаючи курс, студент повинен мати оперативний доступ до списку літератури, словника, глосарія, додаткових та ілюстративних матеріалів, відео- та аудіовставок, можливість повернутися до раніше прочитаних розділів.

2. Залучення додаткових знань в процесі навчання

З цією метою рекомендується, крім основного курсу, створити також електронний навчальний посібник з Вашої дисципліни. Його переваги перед курсом, розміщеним в одній з систем дистанційного навчання (у ВНТУ це система eLearning Server), полягають в тому, що він:

- а) може бути більшим за обсягом вміщеного матеріалу (якщо курс – це конспект лекцій, то у посібнику матеріал дисципліни може бути представлений детальніше);
- б) може містити необмежену кількість відео та аудіовставок, додаткових матеріалів, блок-схем та таблиць.

Причина проста: електронний навчальний посібник надсилається студентам дистанційної форми навчання на CD чи DVD-дисках, тому вимоги до обсягів інформації, яку він містить, обмежуються тільки розміром самого диска.

Крім вищенаведених переваг, електронний навчальний посібник має містити посилання на ресурси мережі Інтернет. Як правило, в Інтернеті можна знайти багато інформації, що має відношення до конкретної області знань. Можна успішно використовувати її в процесі

створення посібника шляхом приєднання певних матеріалів, створення посилань на web-джерела. Це дозволить студентам самостійно ознайомитись із змістом оригінальних документів, а також виконати відповідні завдання. Водночас, це формуватиме у студента навички самостійного пошуку інформації, переконання, що при бажанні будь-яку інформацію можна знайти і використати.

3. Контроль за правильністю інтерпретації знань

Контроль за правильністю інтерпретації знань, здобутих самостійно, організується за допомогою тестів для самоперевірки. Безпосередня участь викладача у такому тестуванні не передбачена. Разом з тим, складання таких тестів, користуватися якими студент може без допомоги та втручання викладача, потребує певного рівня методичної майстерності того, хто їх створює. Питання для самоконтролю мають бути чіткими, зрозумілими (двозначні трактовки не допускаються), орієнтованими на конкретні відповіді, які можна знайти шляхом вивчення рекомендованої літератури, зокрема, в Інтернеті.

4. Визначення та фіксація області нерозуміння – незнання з подальшим її освоєнням (вправи, семінари, дискусії, конференції)

Досвід кожного викладача дозволяє майже безпомилково визначити коло проблем, які, як правило, викликають найбільше суперечностей, важко засвоюються, викликають багато запитань. На такі питання викладачеві рекомендується звернути особливу увагу, і саме їх винести на семінарські заняття, дискусії, конференції.

Дискусії проводять як групове обговорення проблем на заздалегідь задані, як правило, найбільш складні та суперечливі теми. Фахівці в галузі дистанційного навчання часто називають їх «віртуальними семінарами». Частка істини в цьому твердженні є, хоча є і суттєві відмінності: обговорення проводиться не в режимі реального часу (хоча і це можливо – це так звана оп-лайн конференція) і без візуального контакту із співрозмовником.

З іншого боку, дискусія в мережі більш продуктивна, що пояснюється, зокрема, такими чинниками:

- участь кожного в дискусії обов'язкова, неможливо сховатися за спинами одногрупників;
- студенти мають можливість обмірковувати як свої, так і чужі аргументи, перш ніж взяти участь в обговоренні;
- віртуальна дискусія дає можливість подивитися в підручник, довідкові матеріали, стимулює до пошуку інформації з метою «підкріплення» своєї точки зору.

Як приклад проведення такої дискусії можна навести дискусію, яку ми рекомендуємо провести з одного з питань теми 10 курсу історії України «Україна в роки Другої світової війни (1939-1945)». Веб-сторінка, на якій викладач запрошує студентів до дискусії, може мати такий вигляд:

Дисципліна - історія України

Шановний студенте! Вам пропонується взяти участь в дискусії на тему:

«Українська повстанська армія: герої чи зрадники?»

Порядок участі в дискусії :

1) Протягом 1 тижня Вам пропонується надіслати текст своєї відповіді (1-1,5 стор.) на дискусійну сторінку веб-сайту.

2) Потім, прочитавши на дискусійній сторінці послання своїх однокурсників, надіслати свою думку з приводу висловлювань інших студентів. Термін проведення дискусії - 2 тижні.

Вимоги до відповіді:

- 1) Відповідність темі.
- 2) Стислість (1-1,5 стор.).
- 3) Науковий характер (наявність посилань на літературу, якою Ви користувались).
- 4) Відображення свого ставлення до теми.
- 5) Обґрунтованість та аргументованість своєї точки зору (в тому числі конкретними прикладами).
- 6) Своєчасність подання.

Передмова

Після 24 серпня 1991 р. ветерани УПА, а також політичні або громадсько-політичні організації, які вважають себе правонаступниками історичної ОУН, поставили питання про визнання Української повстанської армії воюючою стороною у Другій світовій війні. Вони твердили, що задовго до появи самостійної держави сотні тисяч українців у лавах ОУН і УПА боролися за свободу і незалежність України. Рух опору у формі боротьби ОУН і УПА проти вермахту і Радянської армії та інших силових структур компартійно-радянського політичного ладу вони розглядають як національно-визвольну боротьбу за утворення Української самостійної соборної держави (УССД).

З іншого боку, Організація ветеранів України і ліві партії, які підтримують її, не бажають змінювати оцінок ОУН і УПА, встановлених у директивних рішеннях ЦК КПРС. Вони вимагають вилучити з користування шкільні підручники з історії України, в яких бойовики ОУН і військовики УПА показані нарівні з радянськими партизанами як учасники руху Опору. Ті, хто перебував в ОУН і УПА, для них залишаються зрадниками українського народу, фашистськими прислужниками і воєнними злочинцями.

Проблема ОУН-УПА набула загальнонаціональної ваги в ході відзначення 50-річчя УПА восени 1992 р. Прихильники і противники УПА у 1993 р. провели ряд наукових конференцій, не контактуючи між собою. Висновки, до яких вони прийшли на цих конференціях, були протилежними за змістом.

Проблема ОУН-УПА викликала розкол і у ветеранському русі. 13 - 14 жовтня 1996 р. у Києві відбувся установчий з'їзд Всеукраїнського об'єднання ветеранів Другої світової війни. З'їзд прийняв статут і програму, обрав раду на чолі з І.Юхновським і висловився за надання статусу учасників війни та відповідних пільг всім ветеранам УПА. Конфронтація в суспільстві дедалі більше загострюється, втягуючи в свою орбіту не тільки ветеранів, але й політичні сили, які прагнуть використати їх високий моральний авторитет.

Завдання

1. Висловіть свою точку зору на дану проблему. Ким Ви особисто вважаєте вояків УПА - героями чи зрадниками? Точка зору має бути аргументованою.

2. Дайте відповідь на питання: "Чи можливе примирення між ветеранами, до якого їх закликав Президент України В.Ющенко?. Якщо ні, то чому? "

Література

1. Субтельний О. Україна. Історія. - <http://uahistory2006.narod.ru/0.htm>.
2. Проблема ОУН-УПА. Звіт робочої групи істориків при Урядовій комісії з вивчення діяльності ОУН і УПА. Основні тези з проблеми ОУН-УПА (історичний висновок). - <http://poshuk-lviv.org.ua/press/oun-upa.htm#zmist>.
3. Українська Повстанська Армія - <http://www.tim.net.ua/upa/upauk.htm>.
4. Поліщук В. Гірка правда. Злочинність ОУН-УПА (сповідь українця). - <http://www.ukrstor.com/ukrstor/poliszczuk-girkaprawda.html>.
5. Масловський В.З ким і проти кого воювали українські націоналісти в роки Другої світової війни. - <http://www.ukrstor.com/ukrstor/maslovskij-vse.html>.
6. Філяр В. Розвиток українського самостійницького руху на Волині у 1939-1944 рр. Виникнення УПА. - <http://www.ukrhstory.narod.ru/filar-1.htm>.

Звичайно, тематика конференцій може бути різноманітною, але за будь-яких умов вона має спонукати студента до пошуку відповідей на питання, які перед ним поставлені, сприяти виробленню навичок не лише засвоєння, а й конструювання знань.

Висновок. Отже, дистанційне навчання – це творчий процес вибору студентом напрямку та цілей навчання, надбання знань та навичок, самостійної організації процесу власного навчання.

Література:

1. Андреев В.И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности. - Казань: Изд-во Казанского ун-та, 1988. - 238 с.

2. Андреев В.И. Эвристика для творческого саморазвития. - Казань: Изд-во Казанского ун-та, 1994. - 286с.
3. Педагогика: Учеб. пособие для студ. пед. учеб. заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов. - М., 1997. - 239 с.
4. Пospelов Д.А., Пушкин В.Н., Садовский В.Н. К определению предмета эвристики // Проблемы эвристики. - М., 1969. - 147с.
5. Хуторской А.В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения. - М.: Изд-во МГУ, 2003. - 416 с.
6. Гороховський О.І. Методичні аспекти створення навчальної літератури для дистанційного навчання. Методичний посібник. – Вінниця: ВНТУ, 2004.

В статье на примере курса истории Украины рассматриваются основные задания преподавателя в процессе создания и внедрения дистанционного курса. К этим заданиям можно отнести: формирование базы знаний студента, привлечения дополнительных знаний, в процессе учебы, контроль за правильностью интерпретации знаний, определения, и фиксация области непонимания – незнание с последующим ее освоением (упражнения, семинары, дискуссии, конференции). Приводится конкретный пример проведения дискуссии из одного из вопросов темы 10 курса истории Украины «Украина в годы Второй мировой войны (1939-1945)».

The paper considers the principal task of the teacher in the process of creation and introduction of distance curriculum on the example of the subject of Ukrainian history. These tasks include: formation of the student knowledge base, attraction of additional knowledge during the study process, controlling over the correctness in knowledge interpretation, determination of the misunderstanding area – the gap with the further mastering (exercises, seminars, discussions, conferences). The paper presents the sample discussion of the 10-th issue «Ukraine in the years of Second World War (1939-1945)» of the Course «History of Ukraine».

УДК 377.36

**А.А. Ільченко
м. Київ, Україна**

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ІНФОРМАЦІЙНОГО СУСПІЛЬСТВА

Демократичні перетворення різних сфер життя, а саме політичної, соціальної та духовної зумовили певні зміни в організації та змісті підготовки висококваліфікованих фахівців різних галузей, здатних до швидкої орієнтації щодо тих вимог, які висуває перед молодими людьми життя. Мова йде про глобальну інформаційну індустрію, роль інформації для розвитку вказаних сфер життя, як невід'ємної її частини. Шляхом до універсальної й край необхідної інформації є комп'ютеризованість та електронізованість існування та розвитку всієї соціальної інформації, наукового знання та досвіду, яке дає безмежну можливість досконалого пізнання оточуючого світу, оперування базами даних, пізнання глобальних процесів суспільства та природи, оптимізує систему особистісних орієнтацій в безмежному світі інформації. Все частіше характеризуючи суспільство, ми вживаємо таке поняття як «інформаційне суспільство», виводячи ознаки технологічного прогресу людства.

Питання про перебудову системи вищої освіти в Україні хвилює всіх, хто має до цієї системи відношення. А це значить, що до цієї перебудови залучається значна частина членів суспільства, тому що всі ми вчимося самі, або вчаться наші рідні, або ми навчаємо інших.

Глибокі соціальні, духовні та економічні зміни, які відбуваються на початку третього тисячоліття в Україні, перехід до ринкової економіки та конкуренція на ринку праці зумовлюють необхідність високого професіоналізму фахівця будь-якого профілю. Особливо це стосується фахівців-програмістів, які одні з перших називали суспільство «інформаційним».

Застосування соціальної інформації в освіті і науці на теренах інформаційного суспільства з погляду соціальної філософії та її трансформації вже досліджувались вченими (В. Андрущенко, В. Барулін, В. Бех, М. Бережний, М. Кастельс, В. Кремень, Т. Малькова, М. Михальченко, Г. Почепцов, Є. Смерічевський, В. Степин, В. Телиповський та ін.) [1, с.245].

Серед науковців й досі відсутній єдиний підхід в трактуванні поняття «інформаційне суспільство».

Так В. Ауден, характеризуючи поняття «інформаційне суспільство» уособлює ідею нової фази в історичному розвитку передових країн [2]. Воно ґрунтується на мікроелектронних технологіях та нових принципах вироблення, обробки та розповсюдження інформації.

Український науковець О. Шевчук стверджує, що «інформаційне суспільство – термін, який характеризує системні зміни в соціальній, економічній, політичній, культурній структурі суспільства», тісно пов'язаних з широким впровадженням та використанням інформаційних технологій в інтересах усіх членів суспільства [6].

У своїх дослідженнях І. Мелюхін [4, с.22] виділяє низку характеристик, притаманних інформаційному суспільству, що відображене на рисунку 1:



Рис.1. Характеристики інформаційного суспільства

Із вищезгаданого випливає, що в суспільстві стрімко зростає кількість людей, втягнутих в широке розмаїття інформаційно-орієнтованих видів робіт, що вже стало життєвою необхідністю. Процес «інформатизації» охоплює всі сфери соціальної активності людей, а саме - повсякденну активність, виробничі відносини, сфери дозвілля та ін.

З аналізу науковців-дослідників ми прийшли до висновку, що «інформаційне суспільство» - це характеристика такого суспільства:

- де людство створює та вміло використовує новітні технологічні процеси, при цьому прогресуючи;
- яке, оперуючи шквальним рухом інформаційних потоків, має можливість їх збирати, обробляти, зберігати та передавати;
- в якому збільшення впливу інформації позитивно відбивається на розвитку різних сфер діяльності людей;
- в якому проявляються нові форми зайнятості як окремих фахівців, так і суспільства в цілому.

Не зважаючи на деякі проблеми (політичні, соціальні, моральні), що виступають як наслідок інформаційного суспільства, виділяється технологічна складова, яка є більш значущою, ніж породжені нею недоліки в соціумі. Важливим є не тільки становлення інформаційного суспільства, а й окреслення чітких завдань та шляхів розвитку в ньому. Саме це дає можливість кожній людині реалізувати свій інтелектуальний потенціал, а країні – новітні технології. Це і зумовлює пристосування країни до оновлених методів управління, правил ведення бізнесу, надання найрізноманітніших послуг, серед яких виділяються освіта, культура, високотехнологічні сучасні виробництва, складні види послуг, які і надалі сприятимуть стрімкому зростанню в процесі впровадження і розвитку інформаційних технологій.

Намагаючись зарекомендувати себе повноцінним членом Євросоюзу, Україна вже сьогодні має визначити шлях реалізації своєї мети, тобто з динамічністю впроваджувати інформаційні технології. Слід враховувати, що інформатизація суспільства потребує відповідних фахівців, підготовлених за новітніми технологіями. Саме тому виникає потреба в налагодженні навчання нових поколінь розробників комп'ютерних програм, науковців-дослідників інформаційних технологій, і, безумовно, надання можливості кожному бажаючому брати участь у формуванні інформатизації суспільства шляхом освоєння інформаційних технологій. Вже сьогодні інформаційні і комунікаційні технології становлять вагомий складову світового виробництва, що впливає і на ринок праці, і на ринок освітніх послуг.

В освіті для формування інформаційного суспільства є вже свої показники. Відбувається поступова комп'ютеризація шкіл, реалізуються державні програми щодо інформатизації професійно-технічних та вищих навчальних закладів I-II рівнів акредитації. Деякі навчальні заклади запровадили власні навчально-інформаційні комп'ютерні мережі, створили сучасні комп'ютерні класи в навчальних аудиторіях, все більше запроваджуються дистанційні технології навчання, проводиться максимальна комп'ютеризація бібліотек, використовуються системи комп'ютерного управління навчальними закладами.

В інформаційному суспільстві з'являється низка новітніх підходів, що характеризують розвиток освіти. Вони базуються на розумінні інформаційних ситуацій, де знання, а також культурно-духовне надбання, виступають результатом індивідуальної і колективної наукової обробки інформації.

У Національній доктрині розвитку освіти, затвердженій Указом Президента України від 17 квітня 2002 року №347/2002 указано, що пріоритетом розвитку освіти є впровадження сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, які забезпечують: подальше удосконалення навчально-виховного процесу, доступність та ефективність освіти, підготовку молодого покоління до життєдіяльності в інформаційному суспільстві. Держава підтримує прогрес інформації освіти, застосування інформаційно-комунікаційних технологій у системі освіти; сприяє забезпеченню навчальних закладів комп'ютерами, сучасними засобами навчання, створенню глобальних інформаційно-освітніх мереж; забезпечує розвиток всеохоплюючої системи моніторингу якості освіти всіх рівнів. Поставлене глобальне завдання можна вирішити шляхом:

- забезпечення поступової інформатизації системи освіти, спрямованої на задоволення освітніх інформаційних і комунікаційних потреб учасників навчально-виховного процесу;
- запровадження дистанційного навчання із застосуванням у навчальному процесі та бібліотечній справі інформаційно-комунікаційних технологій поряд із традиційними засобами;
- розроблення індивідуальних модульних навчальних програм різних рівнів складності залежно від конкретних потреб, а також випуску електронних підручників;
- створення індустрії сучасних засобів навчання, що відповідають світовому науково-технічному рівню і є важливою передумовою реалізації ефективних стратегій досягнення цілей освіти [3, с.190-191].

Зосередимо увагу на нормативно-правовій базі. Зокрема постановою Кабінету Міністрів України від 07. 12. 2005 р. №1153 затверджено державну програму «Інформаційні та комунікаційні технології в освіті і науці» на 2006-2010 роки. Головною метою програми є створення умов для освіти і науки, підвищення ефективності державного управління шляхом впровадження інформаційних та комунікаційних технологій, забезпечення реалізації прав на вільний пошук, одержання, передачу, виробництво і поширення інформації, здійснення підготовки необхідних спеціалістів і кваліфікованих користувачів, сприяння розвитку вітчизняного виробництва високотехнологічної продукції і насамперед – конкурентоспроможних комп'ютерних програм як найважливішої складової інформаційних та комунікаційних технологій, сприяння переходу економіки на інноваційний шлях розвитку [5, с.229].

Результатом реалізації Програми стануть підвищення якості, доступності та конкурентоспроможності національної освіти і науки на світовому ринку праці й освітніх

послуг; створення нових методів та надання нових можливостей для наукового пошуку та технологічного розвитку; підвищення ефективності наукових досліджень, створення умов для ефективного міжнародного, наукового співробітництва; забезпечення доступу громадян до науково-освітніх ресурсів і створення умов для безперервного навчання протягом усього життя [5, с.174].

Отже, для формування й розвитку інформаційного суспільства необхідно вирішити такі завдання:

1. Удосконалення інформаційної грамотності населення.
2. Розширення мережі електронних бібліотек в навчальних закладах.
3. Розроблення та впровадження у використання програмного забезпечення.
4. Підвищення кваліфікації та перепідготовку кадрів.
5. Упровадження інформаційних та комунікаційних технологій у навчальний процес.
6. Проведення наукових досліджень.
7. Залучення мережевих технічних ресурсів для забезпечення підключення до мережі Інтернет.

Література:

1. Вища освіта України – Додаток 3 (т.1) – 2006 р. – Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору» - 480 с.
2. Інформаційне суспільство: проблеми та ілюзії // Інформація, ідеологія та утопія // <http://www.e-ukraine.org.ua/> / С. 1.
3. Кремень В.Г. Освіта і наука України: шляхи модернізації (факти, роздуми, перспективи). – К.: Грамота, 2003. – 216 с.
4. Мелюхин И.С. Информационное общество: истоки, проблемы, тенденции развития. – М., 1999. – С. 22.
5. Ніколаєнко С.М. Стратегія розвитку України: початок ХХІ століття. – К.: Знання, 2006. – 253 с.
6. Шевчук О. Власть и информационное общество в Украине // <http://www.e-ukraine.org.ua/> / С. 1.

Стаття охоплює питання соціальної інформатизації та її роль у різних галузях національного господарства. В частині звернено увагу на інформаційне суспільство, яке характеризує системні зміни в соціальній, економічній, політичній та культурній сферах.

The article covers the problem of social informatization and its role in different branches of national economy. In particular, attention is attracted to informative society which characterizes system changes in social, economic, political and cultural spheres.

УДК 377.031

Л.А. Марцева
м. Вінниця, Україна

СУЧАСНІ ВИМОГИ ДО ПІДГОТОВКИ ВИПУСКНИКА ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ ТЕХНІЧНОГО ПРОФІЛЮ

Постановка проблеми. Участь України у міжнародних ринкових відносинах вимагає суттєвих змін в економіці країни, оскільки за багатьма показниками, як у виробництві товарів, так і в наданні різноманітних послуг (включно і освітніх) є значне відставання від світових стандартів.

Рівень підготовки фахівців для виробничої сфери економіки країни, зокрема машинобудування, радіоелектроніки, безпосередньо впливає на конкурентоспроможність галузі на світовому ринку. Отже, виникає необхідність з'ясувати сучасні вимоги до випускників вищих навчальних закладів з боку роботодавців та порівняти їх з вимогами до молодих фахівців у розвинутих країнах світу. Також українською важливо встановити відмінність між вимогами до випускників, які цікавлять роботодавця, та вимогами, які подані у державних освітніх стандартах.

Усі сфери народного господарства, наука й освіта потребують сучасних компетентних фахівців, суб'єктів творчої професійної діяльності. Проблема підготовки компетентних фахівців нині актуалізується з поступовим впровадженням у систему вищої освіти нашої країни європейських і світових стандартів вищої освіти, забезпеченням конкурентоспроможності молодих фахівців на європейському ринку праці. Традиційна система вищої освіти приділяє більше уваги опануванню студентами великої кількості навчальної інформації, набуття основних навичок і вмінь, передбачених освітньо-кваліфікаційною характеристикою і освітньо-професійною програмою підготовки майбутніх фахівців. Однак, знаннява парадигма вищої освіти не дає можливості формувати сучасного творчого фахівця, який відповідав би сучасним вимогам. Вища професійна освіта нині потребує створення системи гнучких форм навчання, які б сприяли для стрімкого прогресу молодого фахівця у професійному освітньому просторі.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Оптимальна та ефективна парадигма, концепції і сучасні методологічні підходи до розуміння призначення вищої освіти обгрунтовані в роботах І. Беха, І. Зязюна, Д. Ельконіна, Г. Костюка, О. Леонтьєва, В. Петровського, В. Рибалки, В. Ягупова та ін.

Проблеми підготовки фахівців в системі професійної освіти досліджені в роботах Р. Гуревича, І. Зимньої, Е. Зеєра, О. Ільченко, М. Кадемії, Н. Кузьміної, А. Маркової, Н. Ничкало, О. Хуторського та ін.

Поняття професійної компетентності, компетентнісного підходу до підготовки молодих фахівців обгрунтували у своїх працях О. Василюк, Л. Ващенко, С. Гончаренко, О. Дахін, Б. Ельконін, К. Корсак, О. Овчарук, О. Пометун, Г. Селевко, П. Третьяков, Т. Шамова та ін.

Виклад основного матеріалу. Як свідчить історія, економічний рівень країни визначається у більшості випадків новими технологіями, які стають дедалі більш складними і в той самий час більш доступними для виробників у країнах світу. Разом з тим з'являються нові вимоги до фахівців, а підготовка кадрового потенціалу для промисловості з відповідним рівнем стала однією з складових, що визначають економічну діяльність країни на світовому ринку.

Більшість вищих навчальних закладів технічного профілю нашої країни готують майбутніх фахівців шляхом їхнього оволодіння різноманітними виробничими та технічними завданнями без урахування нових технологій на сучасному виробництві. Така система підготовки майбутніх фахівців була виправданою та залишалась ефективною як частина централізовано-керованої економіки країни до початку 90-х років.

Нині головним завданням вищих навчальних закладів технічного профілю є підготовка конкурентоспроможного фахівця на українському та світовому ринку праці. Проведений нами аналіз спеціальної літератури з кадрового питання країни, засвідчив зміну вимог роботодавців до випускників у бік формування у них певних компетентностей.

Поняття компетентності має багато визначень у працях значних науковців. Спільним є те, що компетентність майбутнього фахівця визначається наявністю системи відповідних знань, навичок, досвіду роботи в конкретній сфері діяльності. Нині в системі вищої професійної освіти набув застосування компетентнісний підхід щодо визначення бажаного результату навчання. Такий підхід підсилює практичне спрямування навчання, його предметно-професійний аспект.

Оскільки компетенції – це, насамперед, замовлення суспільства щодо підготовки його громадян, то перелік компетенцій молодого фахівця визначається узгодженою позицією суспільства в країні. Дослідники [3, с.5] відзначають необхідність уточнення прогностичної моделі випускника установи за професійно значущими параметрами і аспектами необхідних знань, умінь і навичок професійної компетентності в різних галузях діяльності. З огляду на тему нашого дослідження, спробуємо з'ясувати питання вимог до підготовки сучасного фахівця технічного профілю в нашій країні та в інших країнах світу.

Серед країн пострадянського простору Україна, яка має значний інженерний та науково-технічний потенціал, значний досвід минулих років, нові науково-технічні дослідження у галузі машинобудування, нині спроможна виробляти конкурентоздатну продукцію.

Соціологічні дослідження попиту на фахівців для різноманітних галузей народного господарства проводились останніми роками у межах країни та окремих регіонів. Як переконливо засвідчують проведені дослідження, провідною вимогою до фахівців проміжної ланки на виробництві є наявність диплому про вищу професійну освіту.

Опитування керівників підприємств стосовно рівня професійних знань випускників вищих навчальних закладів технічного профілю засвідчило загальне зниження рівня професійної підготовки молодих фахівців, що приходять на підприємство. До того ж, оцінка була більш критичною в міру збільшення віку керівника. Таку закономірність можна пояснити двома чинниками: вимоги роботодавців зросли останнім часом разом із зміною економічних умов та впливу науково-технічного прогресу, що є зрозумілим. З іншого боку, професійна підготовка випускника навчального закладу нині не забезпечує його компетентність у розв'язанні проблем сучасного виробництва.

Моніторинг ринку інтелектуальної праці, проведений компанією Graduate Recruitment (компанія, яка займається працевлаштуванням випускників ВНЗ), переконливо довів наступне:

1. Саме сучасні підприємства, що працюють в ринкових умовах, першими освоюють новітні технології на відміну від профільних вищих навчальних закладів, які готують для них майбутніх фахівців. Сучасні випускники, потрапляючи на підприємство, не привносять щось нового у своїй професійній підготовці.

2. Випускники ВНЗ розглядаються роботодавцями лише як вихідний матеріал для підготовки потрібного фахівця. Одержана професійна освіта не дозволяє молодому фахівцю долучитись до сучасного виробництва без додаткової підготовки.

Аналітики компанії Graduate Recruitment досліджували великі компанії, які запрошували на роботу молодих фахівців, що дозволило виділити деякі цікаві чинники:

1. Випускників вищих навчальних закладів запрошують на специфічні за характером роботи посади та посади, що мають обмеження за віком.

2. Запрошуючи випускника ВНЗ на роботу, підприємство розглядає конкретну можливість підготувати необхідного йому робітника, оскільки для деяких галузей на ринку праці відсутні фахівці певного профілю та певної кваліфікації. На сучасному ринку праці для більшості галузей сучасного виробництва є реальна нестача фахівців з високою кваліфікацією. Така ситуація призводить до того, що підприємствам стає більш вигідною додаткова підготовка випускника ВНЗ, аніж залучення «дорогих» досвідчених фахівців. Окрім того, підприємство в деяких випадках має свої специфічні вимоги до знань та навичок роботи працівників, тому додаткова підготовка молодого фахівця є економічно виправданою, аніж перепідготовка фахівців зі значним досвідом роботи.

3. Молоді фахівці, порівняно з досвідченими працівниками, більш енергійні, мають гнучке мислення, більш працездатні, продукують нові ідеї для розвитку бізнесу. Випускникам вищого навчального закладу притаманна захопленість своєю справою, а тому їм відносяться вони до неї з ентузіазмом.

4. Деякі компанії намагаються залучати випускників на так звану сезонну роботу або з метою надання відпустки своїм постійним працівникам.

5. Незначна частина компаній використовують випускників як «дешеву робочу силу», але така тенденція є дуже непереконливою.

Наведені вище чинники переконливо свідчать про недостатню готовність молодих фахівців до професійної діяльності. Компетентність майбутнього фахівця визначається наявністю системи відповідних знань, навичок, досвіду роботи в конкретній сфері діяльності. Нині в системі вищої професійної освіти набув застосування компетентнісний підхід щодо визначення бажаного результату навчання. Умови праці, що змінилися останнім часом, вимагають від молодих фахівців сформованих компетенцій (а не знань та вмінь), які в вищому навчальному закладі не формуються.

Аналітики компанії Graduate Recruitment зазначають, що кількість великих підприємств і компаній, які працюють з молодими фахівцями на постійній основі, з кожним роком збільшується.

Деякі російські дослідники [2] наводять результати, які переконливо свідчать, що на російському ринку праці випускники вузів є привабливими кандидатами на вакантні посади. Роботодавці розглядають можливість підготувати їх як фахівців, котрі відповідають сучасним вимогам. Це значно ефективніше, ніж провести перепідготовку кадрів, обтяжених досвідом та з певними упередженнями.

Наведений аналіз практики залучення молодих фахівців на роботу дає підставу вважати, що більшість компаній не розраховує на те, що одержана професійна підготовка у вищому навчальному закладі дасть можливість випускнику миттєво долучитись до роботи. Керівники підприємств, які брали участь в опитуванні, підкреслюють також загальне зниження якості технічної освіти, нестачу практичних знань у випускників та обмежене коло професійних інтересів молодих фахівців.

Характер сучасного виробництва впливає на вимоги до якості професійної підготовки молодих фахівців технічного профілю. З метою чіткого окреслення таких вимог, що висувають роботодавці до інженерів, нами були досліджені матеріали недержавних професійних організацій деяких розвинутих країн світу – інженерних рад, які мають у своєму складі комісії з акредитації освітніх програм та сертифікації спеціалістів: ABET (США), ECUK (Велика Британія), CCPE (Канада), IEAust (Австралія)) та ін.

Діяльність таких інженерних рад, безперечно, стосується професійної компетентності випускників інститутів та університетів, тобто ВНЗ III-IV рівнів акредитації. З огляду нашого дослідження, окреслені вимоги до інженерів у повній мірі торкаються і молодших спеціалістів, оскільки фахівці такого рівня займають провідну роль на сучасному виробництві як дієва середня ланка.

Департаментом акредитації з техніки та технології (Accreditation Board for Engineering and Technology (ABET), США) [6] були названі обов'язкові вимоги до випускників університетів технічного профілю. На нашу думку, подібні вимоги мають пред'являтися і до молодших спеціалістів технічного профілю:

- застосовувати природничонаукові, математичні та інженерні знання;
- планувати і проводити експеримент, аналізувати та обґрунтовувати його результати;
- проектувати схеми, їх компоненти у відповідності до поставленого завдання;
- працювати у колективі з питань міждисциплінарної тематики;
- формулювати та вирішувати технічну проблему;
- усвідомлювати професійні та етичні обов'язки;
- ефективно спілкуватись з колегами;
- демонструвати широку ерудицію, потрібну для розуміння глобальних та соціальних наслідків технічних рішень;
- розуміти необхідність постійної професійної самоосвіти;
- використовувати навички та сучасну технічну освіту, необхідну для професійної діяльності.

Вимоги департаменту акредитації з технічної освіти (Japan Accreditation Board for Engineering Education (JABEE), Японія) до випускників освітніх програм з техніки та технології:

- здатність розглядати різноманітні аспекти інженерних проблем з глобальної точки зору;
- здатність розуміти результати впливу нових технологій на суспільство та оточуюче середовище, а також відповідальність інженера перед суспільством у відповідності до законів професійної етики;
- знання математики, природничих наук та інформаційних технологій з їх подальшим використанням;
- знання спеціальних дисциплін та здатність застосовувати їх для розв'язання професійних завдань;
- уміння проектувати та приймати інженерні рішення для задоволення потреб суспільства, використовуючи різноманітні галузі науки, нові інформаційні технології;
- комунікативні навички, усна та письмова мова, навички проведення дискусій та базові навички спілкування іноземною мовою;

- здатність до постійної самоосвіти;
- здатність до організації та виконання певної діяльності у заданих параметрах.

Європейська Федерація національних інженерних асоціацій (Europeene Federation d'Associatiorts Nationales d'Ingenieurs, FEANI) об'єднує 27 інженерних організацій європейських країн та більше вісімдесяти національних інженерних асоціацій Австрії, Бельгії, Швейцарії, Кіпру, Чехії, Німеччини, Данії, Естонії, Іспанії, Фінляндії, Франції, Великої Британії, Греції, Угорщини, Ірландії, Ісландії, Італії, Люксембургу, Мальти, Нідерландів, Норвегії, Польщі, Португалії, Румунії, Швеції, Словенії, Словаччини [7].

Професійними якостями, що характерні для фахівців з вищою технічною освітою у критеріях FEANI, є такі:

- здатність до професійної діяльності, дотримання своїх обов'язків, збереження навколишнього середовища у відповідності до кодексу професійної поведінки FEANI;
- розуміння принципів професійної діяльності, що базуються на знаннях математики та інших наук;
- знання особливостей сучасного виробництва, у тому числі сучасних матеріалів, компонентів, програмного забезпечення;
- уміння використовувати наявні та перспективні технології;
- знання економічних законів виробництва якісної продукції;
- уміння бути лідером, працювати у колективі;
- комунікативні навички та підтримка певного рівня компетенцій шляхом неперервного професійного розвитку;
- знання стандартів та правил у певній галузі спеціалізації;
- дотримання технічних новацій та постійний творчий пошук у своїй професійній діяльності;
- вільне володіння європейськими мовами [4].

Висновок. Моніторинг ринку інтелектуальної праці переконливо засвідчує, що сучасні умови вимагають від випускників ВНЗ сформованих професійних компетентностей. Головним завданням вищого навчального закладу технічного профілю є підготовка конкурентоспроможних фахівців, які відповідають вимогам як галузі, в якій вони будуть працювати, так і вимогам роботодавців. Тому надзвичайно важливим є усвідомлення того, наскільки відповідає рівень підготовки випускників ВНЗ реальним потребам економіки країни, адже така відповідність і засвідчує якість вищої професійної освіти.

Література:

1. Зеер Э.Ф. Психология профессионального развития: Учебное пособие для студ. высш. учебн. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 240 с.
2. Вульфсон Б.Л. Стратегия развития образования на Западе на пороге XXI века. – М.: УРАО, 1999. – 208 с.
3. Ильченко О.А. Компетентностный подход к формированию стандартов профессионального образования // Открытое образование. – 2004. - № 4. – С. 4- 8.
4. Красильникова М.Д., Бондаренко Н.В. Оценка работодателями качества профессиональной подготовки работников // Вопросы образования. – 2005. - № 1. - С. 18 - 44.
5. Похолоков Ю.П., Чучалин А.И., Боев О.В. Гарантии качества подготовки инженеров: аккредитация образовательных программ и сертификация специалистов // Вопросы образования. – 2004. - № 4. – С. 125 – 129.
6. Accreditation Board for Engineering and Technology, <http://www.abet.org.>, Engineering Council UK. <http://www.engc.org.uk.>, Canadian Council of Professional Engineers, <http://www.ccpe.ca.>, The Institution of Engineers Australia, <http://www.ieaust.org.au>.
7. European Federation of National Engineering Associations, <http://www.feani.org>.

The competence of future specialist is determined by the system of corresponding knowledge, skills and experience in certain sphere of activity. Nowadays in the system of higher education the competence approach is used with the aim to obtain the desirable result in studying. In the article the main professional qualities of the specialist with higher technical education are determined.

ІНТЕГРАЦІЙНІ ПРОЦЕСИ В ЗМІСТОВНОМУ КОМПОНЕНТІ ПРИРОДНИЧОНАУКОВОГО ТА СПЕЦІАЛЬНО-ТЕХНІЧНОГО НАВЧАННЯ МОЛОДШИХ СПЕЦІАЛІСТІВ ТЕХНІЧНОГО ПРОФІЛЮ

Постановка проблеми. Останнім часом у світі праці все вагомніше заявляють про себе суттєві зміни: швидке впровадження нових технологій, нові форми організації виробництва, скорочення і навіть зникнення окремих підприємств, поява нових сфер зайнятості тощо. Комп'ютери, електронне спілкування та Інтернет докорінно змінюють шляхи ведення міжнародного бізнесу та взаємодії людей у процесі трудової діяльності. В країнах із так званою перехідною економікою, до яких належить і Україна, ці зміни підсилюються значними соціально-економічними перетвореннями, які мають суттєвий вплив на ринок праці. Нові вимоги до конкретного робочого місця і трудової діяльності стали головними стимулами до подальшого пошуку нових стратегій професійно-технічної освіти [8].

В умовах ринкової економіки гостро відчувається суперечність між потребами виробництва у висококваліфікованих, професійно мобільних фахівцях і недостатнім рівнем професійного навчання. Перехід до підготовки висококваліфікованих фахівців широкого профілю вимагає поглиблення і розширення базових знань: диференціація і інтеграції змісту освіти по основних видах і об'єктах майбутньої професійної діяльності; посилення професійної орієнтації, розвитку нестандартного і творчого мислення, дослідницьких умінь майбутніх фахівців. Тому однією з важливих проблем професійної педагогічної діяльності є встановлення зв'язків в змісті, формах і методах навчання майбутніх молодших фахівців технічного профілю. У сучасному взаємозв'язаному і взаємозалежному світі в умовах глобалізації всіх сфер соціальної дійсності, однією із важливих особливостей педагогіки є перетворення інтеграції на провідну закономірність, на основну тенденцію її розвитку.

Аналіз останніх досліджень. У працях П. Атутова, В. Бикова, М. Берулави, С. Гончаренка, Р. Гуревича, І. Зязюна, В. Ільченко, І. Козловської, В. Максимової, О. Новикова, Н. Ничкало, В. Сидоренка, Д. Тхоржевського, Д. Чернілевського та ін. доведено, що однією з найбільш важливих умов підвищення наукового рівня вивчення основ наук та підвищення ефективності всього навчального процесу є дидактична інтеграція знань. Питання інтеграції природничонаукових та професійно-технічних дисциплін досліджували М. Берулава, Р. Гуревич, О. Дубинчук, І. Козловська, П. Кулагін, В. Максимова, Н. Розенберг, П. Самойленко, В. Сидоренко, Д. Тхоржевський, Г. Цибульська. Міжпредметні зв'язки як єдність загальної і спеціально-технічної освіти досліджували К. Ахияров, А. Аміров, С. Батишев, Г. Гуторов, І. Нізамов, М. Махмутов, Л. Сліпчишин, В. Федорова. Політехнічний аспект проблеми міжпредметної інтеграції аналізувався в педагогічних дослідженнях, особливо в галузі професійної освіти у працях П. Атутова, К. Ахиярова, А. Беляєвої, П. Новикова та ін.

Мета цієї статті – дослідити інтеграційні процеси в змістовному компоненті природничонаукового та спеціально-технічного навчання молодших спеціалістів технічного профілю.

Виклад основного матеріалу. Забезпечення взаємозв'язку загальноосвітньої і спеціально-технічної підготовки потребує істотної перебудови методів і засобів навчання, організації освітнього процесу з урахуванням сучасних освітніх технологій; розробки системи лабораторно-практичних робіт, комплексних міждисциплінарних завдань, створення підручників, задачників і навчально-методичної допомоги; методики викладання загальноосвітніх дисциплін на основі їх взаємозв'язку із спеціально-технічними дисциплінами, методики самостійної роботи на міждисциплінарній основі, що носить комплексний характер, а також організації різних видів позакласної роботи на основі міждисциплінарних зв'язків [2, с.236].

Виконаний теоретичний аналіз проблеми дозволив визначити конкретні шляхи і педагогічні умови міждисциплінарної інтеграції природничонаукової підготовки і спеціально-технічних дисциплін.

По-перше, зазначимо, що в більшості випадків зв'язки між навчальними дисциплінами виникають тимчасово. Це пояснюється так: якщо знання, одержанні під час вивчення однієї дисципліни і застосовуються в процесі вивчення іншої дисципліни, то, як правило, перша вивчається раніше, ніж друга. Зрозуміло, що часовий чинник є важливим, але він не розкриває змістовної сторони питання – сутності взаємодії навчальних дисциплін. Такий тип взаємозв'язку можна назвати послідовним. Для досягнення кращого результату слід застосовувати вертикально-зростаючий тип зв'язку. Таким чином, до основи вищеназваного типу доцільно ставити загальноосвітні дисципліни, наприклад, природничі, а вже далі – загальнотехнічні та спеціально-технічні дисципліни, що вивчаються на 2-4 курсах у технічних коледжах та технікумах [5].

Взаємозв'язок як педагогічна закономірність передбачає, що вивчення навчальних дисциплін двох видів освіти повинно здійснюватися у єдності – взаємоспрямовано й у взаємодії. Під впливом цієї закономірності змінюються майже всі компоненти як загальноосвітньої, так і професійної підготовки студентів. Взаємозв'язок загальної і професійної освіти виявляє компоненти цих двох видів освіти, які вступають між собою в ті або інші відносини. Вони складаються із компонентів, однакових за структурою. Але в них багато і специфічного. Взаємозв'язок цих процесів здійснюється покомпонентно за подібними структурними утвореннями і означає такі їх взаємовідношення, за яких максимально враховуються особливості одне одного [5].

Створюючи таку систему взаємозв'язків, що забезпечує міждисциплінарну інтеграцію, ми ставимо за мету сформувати в уяві студентів послідовність асоціацій, які б пов'язали уявлення, поняття, теорії, що формуються під час вивчення різних дисциплін, у єдину систему знань.

Актуальність проблем міждисциплінарної інтеграції характерна як для загальноосвітньої школи, так і для професійної. У ВНЗ I-II рівнів акредитації номенклатура навчальних дисциплін набагато ширша шкільної, тому завдання міждисциплінарної інтеграції складніші, що викликано необхідністю встановлення зв'язків між дисциплінами загальноосвітнього і спеціально-технічного циклів.

Сукупність спеціально-технічних дисциплін і виробничої практики разом із загальноосвітніми дисциплінами приводить до перевантаження навчального плану. А неузгодженість викладання відповідних дисциплін призводить до того, що подібні теми подаються різними викладачами неоднаково і можуть бути значно віддалені у часовому просторі. Така неузгодженість фіксується ще й навчальними посібниками, в яких часто подаються одні і ті ж теми, з використанням різних формулювань і позначень одних і тих самих термінів та величин. Тому виникає гостра необхідність тісної взаємодії викладачів загальноосвітніх і спеціально-технічних дисциплін для впровадження міждисциплінарної інтеграції в навчально-виховний процес підготовки молодшого спеціаліста технічного профілю.

Останніми роками кілька раз була скоректована навчальна програма з природничих дисциплін. Результатом є підвищення рівня науковості викладання та світоглядне значення природничих дисциплін, чітке формулювання значення природничонаукової підготовки як теоретичної бази загальнотехнічних і деяких спеціальних дисциплін. Зміст вивчення природничих дисциплін у ВНЗ I-II рівнів акредитації достатньо удосконалився, але це не вплинуло суттєво на професійну спрямованість природничонаукової підготовки молодших спеціалістів технічного профілю.

Суттєвим недоліком у процесі природничонаукової підготовки молодших спеціалістів технічного профілю є часткова реалізація взаємозв'язків природничих, загальнотехнічних та спеціально-технічних дисциплін.

Фізика, біологія, хімія вивчають природні об'єкти і явища, але не завжди ставлять перед собою конкретну практичну мету. На відміну від природничих дисциплін технічні науки

вивчають об'єкти і явища, штучно створені людиною для задоволення потреб суспільного розвитку. Технічні об'єкти і процеси, що виникають в результаті їх використання є явищами не тільки природними, а й соціальними. Тому технічні явища мають свої особливості, закономірності, які не зводяться до природничих законів, хоч і базуються на них. Технічні науки використовують ці закономірності, застосовуючи свою термінологію, свій понятійний апарат.

Природничі дисципліни є сполучною ланкою інтеграційних курсів у технічних коледжах та технікумах, тому що перед природничонауковою підготовкою можуть стояти кілька цілей:

- засвоїти систему природничонаукових знань;
- оволодіти науково-практичними основами професії;
- уміти застосовувати природничі знання в практичній діяльності.

Перша і третя є звичними для вивчення природничих дисциплін, а от друга мета безпосередньо не впливає на ступінь природничонаукової підготовки, зате сприяє підвищенню рівня професійної підготовки молодших спеціалістів технічного профілю. Досягнення вищеназаних цілей тісно пов'язане з функціями природничих дисциплін у системі професійної освіти:

- створити систему природничонаукових знань і понять, що надалі сформує у студентів цілісну картину світу;
- на основі засвоєних знань і понять сформувати у студентів науковий світогляд, наукове і творче мислення, виховати екологічну культуру і ціннісне відношення до науки, що буде сприяти науковому рівню професійної підготовки;
- реалізувати професійну спрямованість змісту природничих дисциплін;

У процесі вивчення хімії, фізики, біології розвиваються творчі здібності і науково-технічне мислення студентів, формується базис знань, який є необхідним для подальшої швидкої адаптації до умов безперервної модернізації виробництва.

Вищеназвані функції можуть використовуватися в процесі інтеграції знань у ВНЗ I-II рівнів акредитації. Працюючи над цим завданням, необхідно скласти навчальну програму з природничих дисциплін таким чином, щоб вона достатньо забезпечувала професійну підготовку молодшого спеціаліста технічного профілю та інтеграцію природничонаукових і спеціально-технічних знань.

Природничонаукова підготовка має широке політехнічне значення, оскільки сукупністю своїх законів і теорій має відношення до всіх галузей виробництва. Це говорить про те, що викладання природничих дисциплін у професійній школі має бути професійно спрямованим. У ВНЗ I-II рівнів акредитації природничі дисципліни вирішують такі завдання, які не виникають у загальноосвітній школі. Це такі, як:

- формування теоретичної основи для подальшого вивчення низки спеціально-технічних дисциплін;
- формування теоретичної і психологічної основи для освоєння нових технологій в умовах безперервної модернізації виробництва.

Для того, щоб забезпечити високий рівень природничонаукової підготовки молодших спеціалістів технічного профілю, необхідно визначити частину змісту певної природничої дисципліни, яка буде сприяти реалізації даного завдання. Для цього потрібно виконати методичний аналіз змісту певної природничої дисципліни і виділити теоретичну та емпіричну складові. Теоретична частина складає основу природничої науки, тобто її інваріантну складову, а емпірична є основою для оволодіння професійними знаннями, тобто її варіативною складовою. Зміст варіативної складової певної дисципліни повинен бути таким, щоб забезпечити відповідний рівень професійних знань. На відміну від змісту інваріантної складової, що залишається незмінною, варіативна частина може змінюватися відповідно до професійної спрямованості певної дисципліни відносно різних груп спеціальностей.

Зміст навчання та професійної підготовки з будь-якої професії складається з таких компонентів:

- досвід здійснення відомих способів діяльності, які втілюються в уміннях і навичках особистості;
- знання про людину, природу, суспільство, техніку та економіку виробництва, види трудової діяльності;
- досвід творчої діяльності, який забезпечить готовність до пошуку нових техніко-економічних проблем, до творчого перетворення дійсності;
- досвід емоційно-ціннісного ставлення до дійсності, а саме до моральних, світоглядних знань, до об'єктів, які віддзеркалюють суть суспільства [7, с.16].

Р. Гуревич сформулював означення понять «зміст професійної освіти» та «зміст професійного навчання»: «Під змістом професійної освіти слід розуміти систему знань, умінь, навичок, рис творчої діяльності, світоглядних і поведінкових якостей особистості, що зумовлені вимогами суспільства до працівників відповідної кваліфікації та профілю, і на досягнення яких мають бути спрямовані зусилля як педагогів, так і учнів у навчальних закладах, що забезпечують отримання професійної освіти відповідного рівня. Під змістом професійного навчання слід розуміти педагогічно обґрунтовану, логічно упорядковану та текстуально зафіксовану в навчальних програмах наукову й технічну інформацію про навчальний матеріал, що має професійну спрямованість, представлений у згорнутому вигляді та визначає зміст навчальної діяльності педагогів і пізнавальної діяльності учнів для оволодіння всіма компонентами змісту професійної освіти відповідного рівня й профілю» [4].

Певні проблеми під час інтеграції природничих та спеціально-технічних дисциплін створюються тим, що взаємозв'язок цих дисциплін є неоднозначним, оскільки не має прямого переходу від природничих дисциплін до технічних. Він здійснюється через посередницькі феноменологічні теорії, що пояснюють результати технічних експериментів. Технічні дисципліни, одержуючи комплекс фундаментальних законів і теорій природничих наук, надалі використовують їх у вивченні технічних об'єктів. Проте, не завжди у навчальних планах існує така послідовність вивчення відповідних дисциплін.

Принципу професійної спрямованості потрібно дотримуватися як під час природничонаукової підготовки, так і при вивченні загальнотехнічних дисциплін, тому що вони пов'язані між собою та із спеціальними дисциплінами. Наслідком дії такого принципу є те, що програми загальноосвітніх та загальнотехнічних дисциплін мають відмінності відповідно до різних спеціальностей як по кількості годин, так і за обсягом питань, які виносяться на опрацювання. Скласти такі програми потрібно за певними критеріями.

І. Козловська сформулювала критерії відбору змісту освіти:

- значущість загальноосвітнього навчального матеріалу для освоєння спеціальності;
- включення суттєвого, основного у відповідності з функціями професійно-технічної школи і результатами прогнозу науки та техніки, культури тощо;
- специфічність розчленованого і розподіленого між навчальними предметами матеріалами з огляду на систематику наукових знань і їх дидактичну інтерпретацію з урахуванням необхідності інтеграції різнопредметних знань;
- цілісне відображення завдань творчого, самостійно мислячого фахівця;
- науковість і практична значущість навчального матеріалу;
- відповідність обсягу змісту виділеному часові;
- врахування міжнародного досвіду побудови навчальних програм;
- відповідність наявної навчально-методичної і матеріальної бази сучасної професійно-технічної школи [5, с.141].

Висновок. Отже, основою взаємозв'язку загальноосвітніх та спеціально-технічних дисциплін є зміст навчання та освіти, що виступає базисом для інтеграції знань і відіграє суттєву роль у формуванні професійних знань майбутнього спеціаліста.

Література:

1. Беляєва А.П. Інтеграційні процеси в змістовному компоненті професійного навчання // Наукові основи процесу професійного навчання в середніх профтехучилищах: Зб. наук. пр. – Львів, 1989. - С. 57-69
2. Борулава М.Н. Интеграция содержания общего и профессионального образования в профтехучилищах. Теоретико-методологический аспект. – Томск: Изд-во Том. Ун-та, 1988. – 222 с.
3. Гончаренко С.У. Козловська І.М. Теоретичні основи дидактичної інтеграції у професійній і середній школі // Педагогіка і психологія. – 1997. - № 2. – С. 9 – 18.
4. Гуревич Р.С. Теоретичні та методичні основи організації навчання у професійно-технічних закладах: Монографія / За ред. С.У. Гончаренко. – К.: Вища школа, 1998. – 229 с.
5. Козловська І.М. Теоретико-методологічні аспекти інтеграції знань учнів професійно-технічної школи: дидактичні основи. Монографія / За ред. С.У. Гончаренко. – Львів: Світ, 1999. – 302 с.
6. Махмутов М.И. Безрукова В.С. Специфические принципы осуществления взаимосвязи общеобразовательной и профессиональной подготовки // Научные основы межпредметных связей в средних профтехучилищах: Сб. науч. тр. – Ленинград: ВНИИ ПТО, 1986. – С. 29-41.
7. Петрук В.А. Теоретико-методичні засади формування професійної компетентності майбутніх фахівців технічних спеціальностей у процесі вивчення фундаментальних дисциплін. Монографія – Вінниця: УНІВЕРСУМ – Вінниця, 2006. – 292 с.
8. Чабан А. Нова стратегія професійної підготовки робітничих кадрів // Професійно-технічна освіта. - 2001. - № 2. – С. 37 – 40.

In this article the author considers content technological bases for integration of natural and technical sciences to educate junior specialists in of technical profile. The author also considers tasks fulfilled by education in natural science at technical colleges and vocational.

УДК 378.147.111

С.Д. Петрович
м. Вінниця, Україна

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНИХ КОЛЕДЖІВ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Постановка проблеми. Суттєвою ознакою сучасного суспільства є створення нових інформаційних систем, підвищення темпу їх розвитку й втілення в повсякденне життя. Самим життям зумовлена необхідність і доцільність інтерпретувати модель фахівця як особистості, котра володіє визначеним набором компетенцій, здатна успішно адаптуватися до умов життєдіяльності, котрі постійно змінюються, конкурувати на ринку праці. Переорієнтація оцінювання результату освіти з понять «підготовленість», «освіченість», «загальна культура», «вихованість» на поняття «компетенція» й «компетентність» студентів характеризує компетентнісний підхід в освіті. Такий підхід є своєрідною відповіддю на проблемну ситуацію, що виникла внаслідок суперечності між необхідністю забезпечити належну якість освіти в нових умовах і неможливістю розв'язати це завдання традиційним шляхом.

Розгляду проблеми формування професійної компетентності присвячена досить значна кількість наукових робіт. Однак, інтерес до цієї проблеми у науковців не слабшає, що свідчить про особливу значимість і актуальність її розв'язання на сучасному етапі модернізації й розвитку системи української освіти.

Аналіз попередніх досліджень. Дослідженню особливостей формування професійної компетентності фахівців присвячені роботи І. Аносова, П. Безпалова, М. Бурди, Р. Гуревича, М. Жалдака, І. Зязюна, М. Кадемїї, В. Ключка, В. Мадзігона, Н. Морзе, Ю. Рамського, В. Руденка, В. Сидоренка, В. Сластьоніна, М. Сметанського, Н. Тализіної й інших науковців. Вони сходяться на думці, що професійна компетентність у єдності з індивідуально-діловими якостями характеризує педагогічну культуру викладача як професійно-особистісне явище. В свою чергу, поняття професійної компетентності, як підкреслює В. Сластьонін, виражає єдність теоретичної й практичної готовності до здійснення професійної діяльності й характеризує професіоналізм [12].

Мета статті: дослідження особливостей формування професійної компетентності студентів технічних коледжів.

Виклад основного матеріалу. Проблема професійного розвитку особистості вивчається за кількома науковими напрямками. Один із них пов'язаний з розробкою наукових основ психології професій. Дослідження С. Геллерштейна, К. Платонова, М. Рибаківа, та ін. дозволили розкрити сутність і зміст таких важливих психологічних категорій, як «професійне самовизначення», «професійна придатність», «професійний відбір і підготовка», «професійна кваліфікація».

Інший напрям (К. Альбуханова-Славська, Б. Ананьєв, А. Брушлинський, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн, А. Смірнов, Б. Теплов, В. Шадріков) пов'язаний із безпосереднім вивченням індивідуально-психологічних особливостей і конкретних властивостей особистості в різних видах професійної діяльності. В межах цього напрямку було розроблено концепцію формування й розвитку психологічних *професійно значущих якостей* фахівця [3; 4; 8; 13; 14]. Виходячи з досліджень А. Деркача під професійно значущими якостями треба розуміти такі якості фахівця, які безпосередньо включені в трудову діяльність і обумовлюють її ефективність. Такими можуть бути загальносоматичні (конституціональні), нейродинамічні властивості людини, особливості психічних процесів і функцій, особистісні характеристики (здатності, спрямованість, інтереси). Розвиток психологічних професійно значущих якостей сприяє підвищенню ефективності й надійності діяльності [5].

Третій напрям, пов'язаний з розробкою психологічних основ професійної майстерності, розглядається як один з напрямів психології праці (Г. Голубєв, Е. Клімов, А. Маркова, К. Платонов). У межах даного напрямку вивчаються умови та чинники професійного самовдосконалення, росту кваліфікації, професійної компетентності, розвитку професійних умінь і навичок.

Четвертий напрям – акмеологічний – спрямований на вивчення акмеологічних закономірностей і детермінант розвитку професіоналізму й виявлення законів, що визначають розвиток зрілої особистості (А. Бодалєв, А. Деркач, П. Корчемний, Н. Кузьміна, Л. Лаптев, В. Михайлівський, А. Реан та ін.).

В. Ядов [16, с.158] відзначає, що в соціології компетентність виступає як атрибут професіоналізму й визначається як найбільш досконале знання своєї справи, сутті виконуваної роботи, складних зв'язків, відносин, що існують у ній, можливих засобів і способів досягнення намічених цілей. Л. Петровська [11] розробила спеціальне поняття компетентності спілкування, що виявляється ключовим у процесі здійснення спільної й управлінської діяльності, а також різних видів спілкування. М. Лук'янова [7] у структурі професійної компетентності виділяє поняття психолого-педагогічної компетентності вчителя, під якою розуміється сукупність певних якостей (властивостей) особистості з високим рівнем професійної підготовленості до педагогічної діяльності й ефективної взаємодії з учнями в освітньому процесі.

Наведені вище напрями розкривають змістовні моменти професіоналізму й професійної компетентності, але в той самий час не дають комплексного представлення про ці поняття.

Довгий час педагогічною наукою приймалась парадигма результату освіти знань, умінь і навичок студента. Знання й уміння не можуть виступати як самоціль навчання тому, що є лише інструментами здійснення професійної діяльності. Якщо результатом освіти виступає діяльність, тоді потрібно розробити таку модель підготовки фахівця, котра б з мінімальним відхиленням відображала її структуру. Такою моделлю нині виступає система компетенцій [2].

Концепція компетенцій починає відігравати істотну роль у розв'язанні питань професійної освіти. Вона базується на двох основних поняттях – «компетентність» і «компетенція».

Відомий російський педагог Н. Кузьміна розглядає компетентність як «властивість особистості» [6]. *Професійна компетентність* – це результат професійної підготовки фахівця. Отже, *система оцінювання* покликана визначати на кожному етапі навчання рівень досягнень студентів відповідно до вимог державного стандарту з певної спеціальності,

рівень готовності студентів до застосування засвоєних знань у практичній роботі, тобто рівень їхньої компетентності.

Схематично формулу компетентності можна представити у вигляді рис. 1 [1]. Як видно з рис. 1, компетентність може бути різного рівня. *Мінімальний рівень* професійної компетентності характеризується переважно інформаційною компонентою – мобільністю знань (елементи ідентифікації, розпізнання, відтворення, розуміння, перетворення, компонування інформації); *медіальний* – доповнюється гнучкістю методу (елементи застосування, переносу знань і способів дій, аналізу й синтезу в пошуковій діяльності); *максимальний* – поряд з мобільністю знань і гнучкістю методу володіння характеризується критичним мисленням (елементи оцінювання інформації, вміння знаходити і виправляти помилки, елементи самоконтролю тощо).

Адже, навчальна діяльність має не лише дати студентові певну суму знань, а сформувати комплекс компетенцій. Компетенція – це загальна здатність студента до професійної праці й життєдіяльності, що ґрунтується на знаннях, досвіді, цінностях, здібностях, набутих завдяки навчанню [15]. Виділяють професійні та загальні для всіх фахівців (ключові) компетенції (рис. 2).

Отже, нині, коли освіта все більше орієнтується на вільний розвиток людини, самостійність у навчанні, конкурентоздатність і мобільність майбутніх фахівців, відбувається процес зміни освітньої парадигми. Компетентнісний підхід відповідає вимогам модернізації європейської освіти в межах Болонської декларації [10, с. 31].

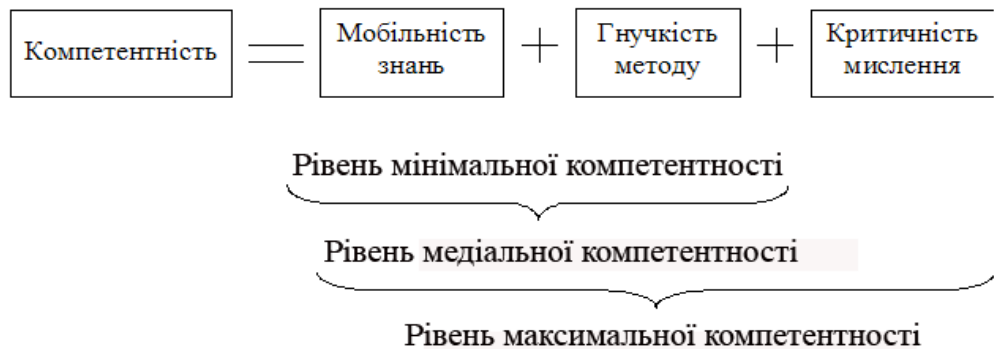


Рис. 1. Формула компетентності



Рис. 2. Схема компетенцій фахівця

Опираючись на підходи, викладені в роботах А. Деркача [5, с.158] і П. Образцова [9, с.53] вважаємо за доцільне сформулювати таке визначення. У широкому змісті, під

професійною компетентністю фахівця з обчислювальної техніки треба розуміти професійну теоретичну й практичну підготовленість, а також здатність до розв'язання творчих завдань, виконання обов'язків за прямим посадовим призначенням.

Слід зазначити, що важливе завдання викладача полягає в створенні психолого-педагогічних умов для поетапного формування можливості студентів управляти дією механізмів стабілізації, доповнення й трансформації своєї професійної компетентності. Етапи нарощування умов такі: керування викладачем діяльністю студента; спільне керування викладачем і студентом механізмами функціонування професійної компетентності; самоуправління майбутнім фахівцем процесом професійного саморозвитку.

Таким чином, використання вищеописаних механізмів у практиці викладання спеціальних дисциплін в технічному коледжі буде сприяти створенню психолого-педагогічних умов, що сприяють формуванню професійної компетентності, а також професійно значимої спрямованості діяльності студентів.

Треба зазначити, що важливе завдання викладача полягає в створенні психолого-педагогічних умов для поетапного формування можливості студентів управляти дією механізмів стабілізації, доповнення й трансформації своєї професійної компетентності. Етапи нарощування умов такі: керування викладачем діяльністю студента; спільне керування викладачем і студентом механізмами функціонування професійної компетентності; самоуправління майбутнім фахівцем процесом професійного саморозвитку.

Отже, використання вищеописаних механізмів у практиці викладання спеціальних дисциплін у технічному коледжі буде сприяти створенню психолого-педагогічних умов, що сприяють формуванню професійної компетентності, а також професійно значимої спрямованості діяльності студентів.

Висновки. Важливе значення у формуванні професійної компетентності фахівця нині належить інформаційно-освітньому середовищу та новим інформаційним технологіям. Розроблені викладачами Вінницького коледжу Національного університету харчових технологій інформаційні технології навчання, є складовою частиною освітньої системи становлення й формування професійної компетентності майбутнього фахівця, вони сприяють первісному створенню професійно-ціннісної бази оволодіння професією, поступовому формуванню теоретичної, практичної й мотиваційної готовності й здатності здійснювати професійну діяльність на високому рівні.

Дослідження засвідчує, що резервом формування професійної компетентності в майбутнього фахівця з обчислювальної техніки може стати широке використання інформаційно-комунікаційних технологій, коли оволодіння професійною діяльністю здійснюється з урахуванням педагогічних умов і психологічних механізмів, за яких, по-перше, студент є особистістю, яка формується й розвивається, по-друге, накопичений потенціал забезпечує формування професійної компетентності в умовах змодельованої, імітованої або реальної професійної діяльності.

Література:

1. Герман Н., Тягунова Н. Адаптація форм організації самостійної роботи студентів до сучасних технологій навчання // Вища школа.-2001.-№ 4-5. – С. 53–56.
2. Годфруа Ж. Что такое психология. Учебное издание в 2-х томах. Т. 2 – М.: Мир, 1992. – 370 с.
3. Гусев В.В. Управление качеством подготовки военного специалиста: опыт системного моделирования: Монография. – Орел, 1997. – 238 с.
4. Гусев В.В., Образцов П.И., Петров В.А., Щекотихин В.М. и др. Разработка комплексной системы оценки пригодности кандидатов на обучение в ВИПС и прогнозирования успешности их дальнейшей профессиональной деятельности по предназначению. – Орел: ВИПС, 1999. – 267 с.
5. Деркач А.А. Методолого-прикладные основы акмеологических исследований. – М., 1999. – 392 с.
6. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. – М.: Высшая школа, 1990. – 119 с.
7. Лукьянова М.И. Психолого-педагогическая компетентность учителя // Педагогика. – 2001.-№ 10. – С. 56 - 61 с.
8. Маркова А.К. Психология профессионализма.-М., 1996.-308 с.

9. Образцов П.И., Уваров Ю.М. Краткий словарь основных категорий и понятий по военной педагогике. – Орел: ВИПС. 1999. – 75 с.
10. Пашенко О.В. Принципи та методика організації контрольних заходів у вищому навчальному закладі. – К.: Міленіум, 2006. – 41 с.
11. Петровская Л.А. Компетентность в общении. – М.: МГУ, 1990. – 331 с.
12. Сластенин В.А., Руденко Н.Г. О современных подходах к подготовки педагога // Педагогика. – 1999. № 6. – С. 55–62
13. Шадриков В.Д. Проблема системогенеза профессиональной деятельности. – М.: Наука, 1982. – 185 с.
14. Шадриков В.Д. Психология деятельности человека. – М.: Логос, 1996. – 305 с.
15. Шиянов Е.И., Котова И.Б. Развитие личности в обучении: Учеб. пособ. для студ. пед. вузов. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 288 с.
16. Ядов В.А. Стратегия социологического исследования. Описание, объяснение, понимание социальной реальности. – М.: Добросвет. 2001. – 596 с.

В статье рассмотрены проблемы формирования профессиональной компетентности студентов технических колледжей. Определенно ряд научных направлений, за которыми проводится исследование профессионального развития личности. Раскрыто понятие «компетенция» и «компетентность».

The problems of forming of professional competence of students of technical colleges are considered in the article. Certainly row of scientific directions which research of professional development of personality is conducted after. A concept is exposed «jurisdiction» and «competence».

РОЗДІЛ 5

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ ВПРОВАДЖЕННЯ СУЧАСНИХ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ТА ІННОВАЦІЙНИХ МЕТОДИК НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ III-IV РІВНІВ АКРЕДИТАЦІЇ

УДК 378.14

В.В. Атаманюк, І.В. Шимкова
м. Вінниця, Україна

ОЦІНЮВАННЯ РЕЗУЛЬТАТІВ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ В УМОВАХ УПРОВАДЖЕННЯ КРЕДИТНО-МОДУЛЬНОЇ СИСТЕМИ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ

Постановка проблеми. Стратегія розвитку національної системи освіти спрямована на забезпечення якості вищої освіти, її входження в європейський та світовий освітній простір і модернізацію освітньої діяльності в контексті реалізації положень Болонського процесу [1]. Контроль якості освіти, оцінювання якої має ґрунтуватися не на тривалості або змісті навчання, а на тих знаннях, уміннях і навичках, що одержали випускники, є однією з головних позицій Болонського процесу [2, с. 13].

Одне з шести основних положень Болонської декларації – запровадження у системі вищої освіти Європейської кредитно-трансферної та акумулюючої системи (ECTS). Упровадження у вищих навчальних закладах кредитно-модульної системи організації навчального процесу має забезпечити підвищення якості вищої освіти фахівців та адаптацію ідей ECTS до системи вищої освіти України. Перехід до використання системи показників якості освіти, що відповідають європейським стандартам, потребує нових підходів до оцінювання результатів навчально-пізнавальної діяльності.

Мета пропонованої статті визначити доцільні підходи до оцінювання результатів навчально-пізнавальної діяльності студентів та шляхів їхньої практичної реалізації в умовах упровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу, ураховуючи принципи і норми, передбачені системою ECTS.

Виклад основного матеріалу. Для перевірки моделі організації навчального процесу, котра враховуватиме основні положення Болонського процесу, рішенням колегії МОНУ від 24 квітня 2003 року [3] було розпочато проведення педагогічного експерименту щодо запровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу (далі – КМСОНП) у вищих навчальних закладах III-IV рівнів акредитації. В додатку до згаданого рішення зазначено, що здійснений Департаментом вищої освіти аналіз стану та можливих шляхів реформування організації навчального процесу у вищих навчальних закладах засвідчив певні недоліки цієї системи: можливість необ'єктивного оцінювання знань студентів; значні затрати часу на проведення екзаменаційної сесії; відсутність систематичної роботи студентів протягом навчального семестру; низький рівень активності студентів і відсутність елементів змагальності в навчальних досягненнях.

На противагу сучасній системі оцінювання кредитно-модульна передбачає розв'язання таких завдань: перевірку якості засвоєння теоретичного і практичного матеріалу кожного модуля; систематичний контроль рівня підготовки студентів до лабораторних, практичних чи семінарських занять; використання ширшої шкали оцінювання знань; прерогатива під час виставлення підсумкової оцінки з навчальної дисципліни, надається сумі балів, одержаних протягом семестру; підвищення об'єктивності оцінювання знань студентів.

У процесі проведення експерименту Міністерство освіти і науки України розробило Тимчасове положення про організацію навчального процесу в кредитно-модульній системі

підготовки фахівців [4]. У цьому розділі цього положення визначено основні підходи до контролю успішності студентів, зокрема зазначено, що контроль успішності студента здійснюється з використанням методів і засобів, установлених вищим навчальним закладом. Академічну успішність студента визначають за допомогою системи оцінювання, що використовується у вищому навчальному закладі, з обов'язковим переведенням її до національної шкали та шкали ECTS. Зауважимо, що подана в Тимчасовому положенні таблиця є лише прикладом того, як можна виставляти оцінки. До того ж, колонка «За шкалою навчального закладу» не містить понять «бали», «відсотки балів», що теж потребує визначеності й вмотивованої номінативної уніфікації.

За шкалою ECTS	За національною шкалою	За шкалою навчального закладу (як приклад)
A	відмінно	90-100
BC	добре	75-89
DE	задовільно	60-74
FX	незадовільно з можливістю повторного складання	35-59
F	незадовільно з обов'язковим повторним курсом	1-34

Уведення системи тестування та рейтингового оцінювання знань студентів є однією з важливих умов запровадження КМСОНП відповідно до переліку визначеного колегією МОН [3]. Серед очікуваних результатів педагогічного експерименту – створення системи оцінювання якості освіти студентів, найбільш адаптованої до вимог Болонської декларації.

Тут доречно наголосити й на тому, що робоча гіпотеза програми проведення експерименту щодо впровадження КМСОНП полягає у визнанні системи вищої освіти України такою, що забезпечує якісну підготовку студентів, їхню конкурентоспроможність на національному й міжнародному ринках праці, але потребує адаптації до вимог, передбачених ECTS [4].

У грудні 2005 року Міністерство освіти і науки України для забезпечення впровадження КМСОНП у всіх вищих навчальних закладах видало наказ [5], яким затвердило рекомендації щодо порядку оцінювання навчальних досягнень студентів. Згідно з цими рекомендаціями, підсумкову оцінку з навчальної дисципліни потрібно визначати як середньозважену щодо результатів засвоєння окремих залікових модулів. Оцінюванню підлягають усі види навчальної діяльності студента, що формують його компетенції.

Середньозважене значення у математиці визначають як середнє арифметичне, у якому враховані вагові коефіцієнти кожного з чисел, для яких розраховується це середнє значення:

$$\bar{x} = \frac{w_1x_1 + \dots + w_nx_n}{w_1 + \dots + w_n}$$

Коли всі вагові коефіцієнти w_n рівні між собою, середнє зважене значення буде дорівнювати середньому арифметичному. Наприклад, якщо студент одержує 10 балів за підсумками оцінювання виду діяльності, ваговий коефіцієнт оцінки якої 70, 10 балів за діяльність з коефіцієнтом 20 і 5 балів – з ваговим коефіцієнтом 10, то середньозважена

оцінка, таким чином, становитиме $[(10 \times 70) + (10 \times 20) + (5 \times 10)] / 100 = 9,5$.

Оцінка за шкалою навчального закладу може включатися до індивідуального навчального плану студента за рішенням вищого навчального закладу, натомість обов'язковим є зазначення оцінок за національною 4-бальною шкалою та шкалою ECTS. Варто також зазначити, що «Відомість обліку успішності» обов'язково включає оцінки за національною шкалою та шкалою ECTS. Оцінку за шкалою навчального закладу виставляють тільки у разі її використання навчальним закладом, тобто використання 100-бальної шкали оцінювання та розподілу балів між оцінками, поданих у Тимчасовому положенні [4], не є обов'язковим. Вибір шкали, методів і критеріїв поточного оцінювання та

переведення його підсумкових результатів у національну шкалу та шкалу ECTS уходить до компетенції вищого навчального закладу.

Дидактичні поняття перевірки знань або контролю результатів навчання сучасна дидактика кваліфікує педагогічною діагностикою [6, с.352]. Педагогічна діагностика – дещо ширше поняття, ніж традиційна перевірка знань, яка полягає у визначенні рівня відповідності засвоєних учнем знань вимогам освітнього стандарту. Остання констатує отримані результати, тоді як діагностика розглядає результати у зв'язку з динамікою навчального процесу, шляхами і способами їх отримання. Складовими діагностики є контроль, перевірка, оцінювання, накопичення статистики та аналіз результатів [7, с.544].

У зв'язку з цим контроль результатів навчання, як складова процесу професійної підготовки фахівців, ставить проблеми визначення функцій перевірки та її змісту, вибору методів, форм контролю, критеріїв та шкали оцінювання знань. З огляду на зазначене, можна стверджувати, що для забезпечення належної якості підготовки фахівців рейтингове оцінювання має реалізовуватися як складова комплексної системи діагностики навчального процесу у вищому навчальному закладі, ураховуючи поєднання різних форм і методів контролю, наукове обґрунтування критеріїв оцінювання, планування контрольних заходів, аналіз як стану навчальних досягнень студента, так і самої системи контролю, а також ролі рейтинг-контролю як одного із найважливіших факторів мотивації студента.

Під оцінюванням знань, умінь і навичок дидактика традиційно розуміє процес порівняння рівня їх засвоєння учнем з еталоном, описаним у навчальній програмі. Оцінювання як процес реалізується під час контролю (перевірки) учня, його результатом є оцінка, виражена в балах [6, с.359]. Як зауважує П. Підкасистий, сама шкала оцінювання, умовно-числовий бал дає лише загальне уявлення про рівень знань. Бал-оцінка містить надто мало відомостей про якість навчального процесу і не дає достатньої інформації для його вдосконалення [6, с.362]. На думку І. Підласого, результати контролю мають ураховувати як якісні, так і кількісні показники роботи учня [7, с.547]. Кількісні показники виражають переважно у балах або відсотках, а якісні – в оцінних судженнях на зразок «відмінно», «добре» і т.п. Кожному оцінному судженню приписують певний бал (наприклад, судженню «відмінно» – бал 5). При цьому важливо розуміти, що така оцінка – це не число, отримане в результаті вимірювання, а значення, приписане оцінному судженню. Кількісні маніпуляції з оціночними судженнями (балами) недопустимі. Щоб уникнути використання такої оцінки як числа, використовують літерні позначення, наприклад А, В, С і т.д.

Кількісне значення рівня навчальних досягнень отримують, визначаючи оцінку як відношення обсягу фактично засвоєних знань до загального обсягу, передбаченого для засвоєння. Показник засвоєння (продуктивності навчання) загалом визначають із співвідношення: $O = \Phi / Z \cdot 100\%$, де О – оцінка (знань, продуктивності навчання), Φ – фактичний обсяг засвоєних знань, умінь, навичок; Z – їх загальний обсяг. Оцінка міститься в межах між 100% – повне засвоєння інформації і 0% – повна її відсутність [7, с. 548]. Для визначення оцінки за цим критерієм потрібно розробити зручну практичну технологію вимірювання обсягу засвоєної і запропонованої для засвоєння інформації.

У європейській системі ECTS навчальні цілі визначаються за сукупним рівнем знань і навичок (компетенцій), засвоєних студентом у процесі навчання. Результати навчання – це набір компетенцій, які визначають, що студент повинен знати і вміти, а також рівень його професійної підготовки (практична професійна діяльність). Кредити в ECTS можуть бути отримані лише після виконання потрібної роботи й оцінювання досягнутих результатів навчання [8]. Зважаючи на проаналізовані норми ECTS, можна зробити висновок, що об'єктом оцінювання відповідно до вимог цієї системи має бути рівень сформованості компетентностей студентів. Відповідно до вже згаданих нами рекомендацій МОН України щодо структури залікового кредиту та порядку оцінювання навчальних досягнень студентів [5] оцінюються усі види навчальної діяльності студента, що формують компетенції.

На рівні Європейського Союзу наразі відсутня єдина загальноєвропейська політика стосовно системи освіти загалом і вищої освіти зокрема: формування змісту і принципів організації навчального процесу та забезпечення його якості здійснюється на регіональному

рівні [11], тобто за своєю суттю ECTS ніяк не регулює змісту, структури навчальних програм та оцінювання результатів навчання. Ці питання мають вирішуватися самими вищими навчальними закладами. Система оцінювання ECTS покликана зробити оцінювання прозорішим, забезпечивши точне перенесення оцінок із однієї системи в іншу, зберігши при цьому різноманіття педагогічних і культурних традицій освітніх систем Європи. Її мета – не заміна національних систем оцінювання, а поліпшення розуміння систем різних країн [8].

Шкалу оцінювання ECTS спрямовано на об'єктивне оцінювання здібностей студента. Ідея, що лежить в основі шкали ECTS, досить проста: в кожній достатньо великій групі, незалежно від країни, навчального закладу і дисципліни, є відсоток студентів з певним рівнем здібностей (обдарованих, посередніх, студентів з низьким рівнем здібностей). Використання шкали ECTS ґрунтується на визначенні якості виконання завдання по відношенню до інших студентів. ECTS спочатку ділить студентів між групами «зараховано», «не зараховано», потім окремо оцінює роботу цих двох груп. Студенти, які отримали оцінку «зараховано», діляться на п'ять підгруп: кращі 10% отримують оцінку А, наступні 25% – оцінку В, наступні 30% – оцінку С, наступні 25% – оцінку D й останні 10% – оцінку Е.

Ті, що не змогли виконати завдання на «зараховано», діляться на дві підгрупи: FX («не зараховано – потрібно попрацювати для отримання позитивної оцінки») і F («не зараховано – потрібна серйозна робота»). Такий розподіл дає змогу виокремити студентів, котрі майже виконали потрібні вимоги, і тих, які абсолютно не володіють потрібними знаннями і навичками.

Основні вимоги для визначення оцінок ECTS: наявність достатнього обсягу детальних вихідних даних, групи достатнього розміру для належної статистичного обґрунтування, використання статистичних методів і регулярний контроль за якістю результатів.

Шкалу оцінювання ECTS можна представити у вигляді таблиці:

Оцінка ECTS	% студентів, які зазвичай одержують оцінку	Коментар
A	10	Використання таких слів, як «відмінно» чи «добре» не рекомендується, оскільки вони не відповідають системі оцінок ECTS, заснованій на відсотках
B	25	
C	30	
D	25	
E	10	
FX	--	Не зараховано – необхідно попрацювати для одержання позитивної оцінки
F	--	Не зараховано – необхідна серйозна робота

Розуміння оцінки за шкалою ECTS є принципово іншим, ніж традиційне для дидактики визначення. Така оцінка є показником певного рівня студента у групі, а не відповідності рівня його знань (компетенцій) визначеним у програмі. Вона є результатом статистичного аналізу великої кількості даних (оцінок), отриманих оцінюванням різних видів навчально-пізнавальної діяльності. Іншими словами, згадана оцінка передбачає використання шкали оцінювання якості результатів цієї діяльності і відповідних критеріїв для такого оцінювання. Отже, використання лише підсумкової оцінки, незалежно від того, у якій шкалі її виражено – 4-бальній, 100-бальній чи будь-якій іншій, без врахування даних поточного оцінювання принципово унеможливує визначення оцінки (рівня) ECTS і порівняння результатів. З огляду на це, досить неоднозначною і суперечливою є практика переведення оцінки за національною шкалою та шкалою навчального закладу у європейську шкалу ECTS з використанням таблиці діапазонів, визначеної у Тимчасовому положенні [4], адже принципи нарахування балів є різними, зокрема й за умови використання однієї – 100-бальної шкали. Тому, вважаємо, таку таблицю переведення потрібно розробити окремо для кожного залікового модуля дисципліни на основі статистичних даних.

Низький рівень диференціації національної 4-бальної шкали унеможливило виокремлення оцінок (рангів) ECTS «B», «C», «D», «E». У такому разі ранг за шкалою ECTS визначають, проаналізувавши статистичні дані поточного оцінювання. Якщо обсяг наявних результатів не дозволяє це зробити, використовують лише оцінки «зараховано» і «не зараховано».

Найпоширенішим із підходів до рейтингового оцінювання у вітчизняних навчальних закладах є розподіл максимальної кількості балів між окремими заняттями та видами навчальної діяльності. Протягом певного періоду студент накопичує (отримує) бали за виконання певних завдань. Для цього викладач переважно використовує індивідуальну шкалу. Принципи нарахування балів і критерії оцінювання видів навчальної діяльності за дисциплінами здебільшого різні, науково не обґрунтовані, а тому й часто незрозумілі для студентів. Крім того, виокремлення критеріїв для нарахування певної кількості балів є досить складним, хоч кількість їх обмежена. До того ж, до критеріїв нарахування балів нерідко відносять елементи, що не пов'язані зі ступенем і якістю засвоєння навчального матеріалу та набуттям умінь і навичок студентами, як, наприклад, нарахування балів за відвідування студентами занять. На нашу думку, невиправданим також з позицій оцінювання рівня компетентності є нарахування балів із використанням таких суб'єктивних критеріїв, як старанність, систематичність та своєчасність виконання завдань, бо це здебільшого стосується питань реалізації студентом індивідуального плану, а не оцінювання якості його знань. Зрештою, сума балів, отримана шляхом такого накопичення, відображає не рівень набуття знань і умінь, а обсяг і характер виконаної роботи.

Можливим шляхом ефективного вирішення проблеми рейтингового оцінювання є визначення рейтингу студента як середньозваженої оцінки якості знань за весь період вивчення залікового модуля. Цей підхід передбачає використання традиційної, вираженої в балах (символах) оцінки для поточного оцінювання якості знань студентів із подальшим розрахунком підсумкового результату. Таке оцінювання ефективно лише тоді, коли викладач знає і використовує: а) таксономію (систему категорій) навчальних цілей; б) стандарт змісту і вимог до знань з дисципліни та обсяг матеріалу, який студент повинен засвоїти; в) класифікаційні вимоги до знань, які можуть формулюватися як норми, що визначають продуктивність навчання (наприклад, 60% від показника засвоєння – «задовільно», більше 74% – «добре», до 100% – «відмінно»); або як норми, що визначають якість досягнутих знань (наприклад: може відтворити вивчений матеріал – «задовільно», може пояснити його – «добре», може застосувати для виконання стандартних завдань – «дуже добре», може застосувати творчо – «відмінно»).

Застосовувати традиційну 4-бальну шкалу для поточного оцінювання недоцільно, її недосконалість і суб'єктивність визнано більшістю дослідників та підтверджено практикою. Натомість застосування 12-бальної системи для оцінювання на лабораторних, практичних і семінарських заняттях дасть змогу забезпечити об'єктивність оцінки та стандартизувати процес розробки критеріїв оцінювання. Така система передбачає використання 4-бальної шкали рівнів компетентності та відповідної їй 12-бальної шкали критеріїв оцінювання навчальних досягнень [9]. Зауважимо, що 12-бальну шкалу оцінювання введено, щоб забезпечити ефективні вимірники якості навчальних досягнень та об'єктивне їх оцінювання у системі загальної середньої освіти й професійно-технічних навчальних закладах. Цю шкалу оцінювання В. Безпалько вважає такою, що створює можливості для дослідницької роботи в напрямі об'єктивного і порівняльного оцінювання знань на основі розробки стандартних тестів для визначення рівнів засвоєння знань і умінь [10, с.68]. Запропонована система сприяє формуванню у педагога чіткого уявлення про оцінювані ним показники і критерії оволодіння знаннями, уміннями та навичками, без чого неможливе отримання об'єктивного результату. Варто мати на увазі, що незалежно від вибору шкали, на результат оцінювання впливають ще й суб'єктивні чинники: кваліфікація викладача, його вимогливість, справедливість, взаємовідносини зі студентами тощо.

З цього погляду педагогічне тестування навчальних досягнень, незважаючи на певні обмеження тестового контролю як методу оцінювання, може слугувати ефективним інструментом визначення рейтингу студента. Тестування як один з методів оцінювання

засвоєння студентами знань, умінь і навичок має низку важливих переваг перед традиційними методами контролю. Це передусім висока об'єктивність контролю; висока точність оцінювання навчальних досягнень, зумовлена репрезентацією результатів тестування у різних диференційованих шкалах оцінювання; висока ефективність тестування порівняно з традиційними методами контролю; можливість одночасного тестування великих груп студентів; зручніша перевірка й аналіз результатів контролю.

Висновок. На практиці немає ідеальних систем оцінювання, а кожна з них, що використовується, має сильні і слабкі сторони. Тому не треба шукати ідеальних систем, а проектувати ті, які мають більше переваг. Вважаємо, що комплексне використання традиційних методів оцінювання й упровадження європейських критеріїв оцінювання знань студентів, їхньої практичної підготовки, компетентності, ефективності наукових досліджень сприятиме об'єктивному контролю за результатами навчально-пізнавальної діяльності та міститиме значну кількість інформації для діагностики навчального процесу. Водночас ці завдання вимагають подальшого ґрунтовного теоретичного дослідження й апробації.

Література:

1. Про затвердження Плану дій щодо забезпечення якості вищої освіти України та її інтеграції в європейське і світове освітнє співтовариство на період до 2010 року. Наказ МОН № 612 від 13.07.2007 р.
2. Основні засади розвитку вищої освіти України в контексті Болонського процесу (документи і матеріали 2003-2004 рр.) // За редакцією В.Г. Кременя. Авторський колектив: М.Ф. Степко, Я.Я. Болюбаш, В.Д. Шинкарук, В.В. Грубінко, І.І. Бабин. – Київ-Тернопіль, 2004. – 147 с.
3. Про проведення педагогічного експерименту щодо запровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу у вищих навчальних закладах III-IV рівнів акредитації. Рішення Колегії МОНУ від 24 квітня 2003 року № 5/5-4.
4. Про проведення педагогічного експерименту з кредитно-модульної системи організації навчального процесу. Наказ МОН № 48 від 23.01.2004 р.
5. Про впровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу. Наказ МОН № 774 від 30.12.2005р.
6. Педагогика. Учебное пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей / Под ред. П.И. Пидкасистого. – М.: Педагогическое общество России, 1998. – 640 с.
7. Подласый И.П. Педагогика. Новый курс: Учебник для студ. пед. вузов: В 2 кн. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – Общие основы. Процесс обучения. – 556 с.
8. ECTS Users' Guide. European credit transfer and accumulation system and the diploma supplement [WWW Document]. URL http://ec.europa.eu/education/programmes/socrates/ects/doc/guide_en.pdf (14 лютого 2005 р.)
9. Про запровадження 12-бальної шкали оцінювання навчальних досягнень учнів у системі загальної середньої освіти. Наказ МОН № 428/48 від 04.09.2000 р.
10. Беспалько В.П. Опыт разработки и использования критериев качества усвоения знаний // Советская педагогика. – М.: Просвещение, 1968, № 4. – С. 52-69.
11. Higher education in Europe [WWW Document]. URL http://ec.europa.eu/education/policies/educ/higher/higher_en.html (13 серпня 2007).

В статті проаналізовані проблеми оцінювання результатів учебно-познавальної діяльності студентів в умовах впровадження кредитно-модульної системи та адаптації ідей ECTS к системі вищого образования України.

The problems of estimation of the results of the students educational and cognitive activities in the conditions of introduction of the credit and module system and adaptation of the ECTS principles to the system of higher education in Ukraine are analyzed in the article.

ТЕХНОЛОГІЯ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ПРИРОДНИЧИХ ДИСЦИПЛІН ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ В УМОВАХ НАУКОВО-ПОПУЛЯРНОГО ПРОЕКТУ

Проблема теоретичного та методичного обґрунтування формування готовності вчителя природничих дисциплін до організації навчально-пізнавальної діяльності учнів загальноосвітньої школи виникає як наслідок низки суперечностей між: об'єктивною потребою готовності вчителя природничих дисциплін до використання інноваційних проектів навчання та реальним станом готовності вчителя до такого виду фахової діяльності; цілісністю змісту природничої освіти та реальним процесом її засвоєння учнями в процесі вивчення різних природничих дисциплін; зростаючою кількістю інформації та низькою здатністю існуючих засобів навчання до її трансформації в навчальну; соціальним замовленням, пов'язаним з креативністю сучасного вчителя та практикою, орієнтованою на репродуктивний характер виконання професійних функцій вчителя; дидактичними вимогами цілісності в організації навчально-пізнавальної діяльності та роз'єднаністю урочної та позаурочної навчально-пізнавальної діяльності.

Ці суперечності окреслюють проблему організації навчально-пізнавальної діяльності учнів вчителями природничих дисциплін в умовах різноманітних інноваційних проектів. Розв'язання цієї проблеми може не лише позитивно вплинути на різні сторони педагогічної практики, але й відкриває перспективи для подальших прикладних досліджень.

Педагогічна проблема підготовки учителів до організації навчально-пізнавальної діяльності досліджувалася рядом вчених, зокрема у таких аспектах: дослідження пізнавальної активності особистості (К. Абульханова, І. Лернер, В. Лозова); підвищення ефективності навчально-пізнавальної діяльності (О. Кабанова-Меллер, Н. Тализіна, Т. Габай та ін.); положення про розвиток пізнавальної діяльності школярів (А. Алексюк, М. Данилов, В. Онищук); проблема організації навчально-пізнавальної діяльності школярів (С. Рубінштейн, Г. Щукіна та ін.); методологічні основи професійної підготовки педагога (Р. Гуревич, Н. Мойсеюк, Г. Тарасенко); питання інтегральної готовності особистості до професійної діяльності (І. Козловська, Д. Коломієць, В. Семиченко, О. Сергєєв) та ін. Кожен із розглянутих шляхів розв'язання проблеми є ефективним і має позитивний вплив на формування готовності вчителів природничих дисциплін до організації навчально-пізнавальної діяльності.

Водночас аналіз психолого-педагогічної літератури та стану практики свідчить, що, незважаючи на вагомі наукові результати, підготовка вчителя природничих дисциплін до організації навчально-пізнавальної діяльності учнів загальноосвітньої школи засобами інноваційних науково-популярних проектів не була предметом спеціального дослідження.

Метою пропонованої статті є обґрунтування сутності технології підготовки вчителів природничих дисциплін до організації пізнавальної діяльності учнів в умовах науково-популярного проекту та висвітлення основних результатів експериментальної перевірки ефективності цієї технології на практиці.

Традиційна система професійно-педагогічної підготовки майбутніх вчителів природничих дисциплін недостатньо зорієнтована на інтегративний характер їх змісту, що негативно відображається на системі знань учнів. Як наслідок, більшість вчителів відчують труднощі, пов'язані з організацією навчально-пізнавальної діяльності учнів та застосуванню засобів, що оптимізують процес навчання.

Практична потреба в розв'язанні проблеми підготовки вчителя природничих дисциплін до організації навчально-пізнавальної діяльності учнів загальноосвітньої школи пов'язана з необхідністю посилити в учнів інтерес до природничих наук та екологічних проблем сучасності, підвищити загальнокультурний рівень учнів, розвинути їх творче та логічне

мислення тощо. Необхідною стала розробка інноваційних проектів організації навчально-пізнавальної діяльності та підготовки майбутніх вчителів їх використання у професійній діяльності. Значним потенціалом володіють практично не досліджені у сучасній педагогіці науково-популярні джерела інформації.

Функціонування науково-популярних журналів розширюється за рахунок різноманітних конкурсів, форумів, можливостей мережі Інтернет тощо. Водночас потенціал науково-популярних видань, особливо в галузі природознавства, є значним і, на відміну від видань гуманітарного спрямування, недостатньо застосовується. Досить пригадати високу навчально-пізнавальну та розвивальну роль загальновідомого у свій час журналу «Квант». На жаль, нині в Україні надзвичайно мало аналогічних видань, хоча останніми роками намітилась позитивна тенденція щодо створення та використання науково-популярних видань у навчально-пізнавальній діяльності учнів загальноосвітньої школи.

Науково-популярне природниче видання, зокрема журнал, функціонування якого органічно доповнюється творчими конкурсами, пакетами завдань, електронними засобами інформації та взаємодією з читачами, і повинно займати важливе місце у організації навчально-пізнавальної діяльності учнів загальноосвітньої школи.

Розроблений нами інтегральний інноваційний педагогічний проект є авторським і містить:

1. Науково-популярний природничий журнал для дітей «Колосок» (автор даної статті є засновником і головним редактором журналу);
2. Всеукраїнський природничий інтерактивний конкурс «Колосок» (ідея і лого конкурсу належать автору даної статті),
3. Науково-популярна природнича бібліотечка «Колосок»,
4. Спеціальний курс для вчителів природничих дисциплін «Організація навчально-пізнавальної діяльності учнів загальноосвітньої школи засобами інтегрального науково-популярного проекту».

Таким чином, дія активного педагогічного чинника полягала саме в упровадженні в навчально-виховний процес вище перелічених аспектів.

Шляхи впровадження підготовки вчителя до використання науково-популярних видань в організації навчально-пізнавальної діяльності учнів можна визначити так: класифікація науково-популярних видань; формування банку науково-популярних видань у галузі природознавства; використання інтегрованих природничих знань, розміщених у науково-популярних виданнях; розробка методів та форм використання науково-популярних видань; екологічна підготовка учнів за допомогою науково-популярних видань; професійна орієнтація за допомогою науково-популярних видань; розробка текстових та конкурсних завдань тощо.

Важливе місце займає залучення вчителів до участі у авторських проектах науково-популярних видань, зокрема публікація статей в журналах, а також організація вчителями участі учнів у конкурсах, розробка тестових та конкурсних завдань тощо.

Оскільки наша методика є авторською і повноцінно «працює» лише в авторському виконанні, то на **основі цієї методики ми розробили відповідну технологію**, що підлягає алгоритмізації і може бути використана як у загальному виді, так і для розробки інших авторських методик на її основі.

Головною метою педагогічного експерименту було вирішення таких завдань: вивчення стану готовності вчителів природничих дисциплін до організації навчально-пізнавальної діяльності учнів загальноосвітньої школи на практиці; обґрунтування доцільності внесення змін у процес навчально-пізнавальної діяльності; перевірка ефективності застосування на практиці авторського спецкурсу, використання науково-популярних видань (журнал «Колосок») та проведення конкурсів на базі науково-популярного видання.

Для цього нами були розроблені критерії оцінювання рівнів готовності вчителя до організації навчально-пізнавальної діяльності в умовах інтегрального науково-популярного проекту:

1. Низький – вчитель не має особливого бажання спеціально організовувати навчально-пізнавальну діяльність учнів і робить це лише з необхідності. Цей рівень характеризується

поверхневими уявленнями вчителів про цілі, зміст, методи і результати навчально-пізнавальної діяльності. Процеси мислення, що забезпечують функціонування знань, системи дій на цьому рівні, мають характер відтворювання. Вчителі зазвичай не можуть об'єктивно оцінити свого рівня готовності до організації навчально-пізнавальної діяльності і недостатньо розуміють важливість знань, способів дій для майбутньої професійної діяльності.

2. Середній – вчитель має бажання до організації навчально-пізнавальної діяльності але не має достатньо можливостей. Вчителі з репродуктивним рівнем сформованості навчально-пізнавальної діяльності усвідомлюють структуру навчально-пізнавальної діяльності, які визначають спрямованість їх знань, способів дій у професійній діяльності. Процеси мислення, які забезпечують такий рівень знань, способів дій, мають здебільшого продуктивний характер. Вчителі усвідомлюють «свій» рівень практичної готовності до організації навчально-пізнавальної діяльності в умовах інтегрального науково-популярного проекту і прагнуть до реалізації своїх інтелектуальних можливостей.

3. Високий – вчитель має і бажання і можливості до організації навчально-пізнавальної діяльності. Цей рівень характеризується сформованістю у вчителів адекватно усвідомлюваної структури навчально-пізнавальної діяльності. Прийоми мислення, які забезпечують такий рівень знань, є творчими. Вчителі адекватно усвідомлюють рівень практичної готовності і свої інтелектуальні можливості, розуміють важливість здобутих способів дій і знань.

Для оцінки динаміки кількісних показників розподілу вчителів за цими рівнями, виконувалася комплексна робота, завдання якої полягало в розробці завдання проблемного характеру з природознавства. Вчителі мали продемонструвати вміння використовувати науково-популярну літературу. Проведений аналіз дозволяє стверджувати, що вчителі експериментальних груп краще справились із поставленим завданням, а тому перебувають, у основному, на вище середнього та високому рівнях. Водночас учителі контрольних груп показали результати, які відповідають в основному середньому та частково низькому рівням (рис.1).

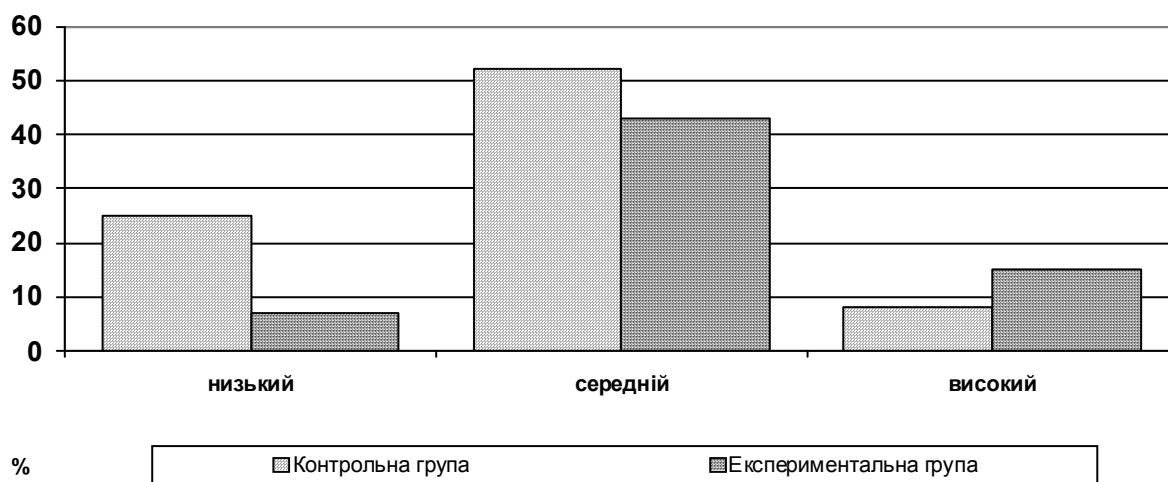


Рис. 1. Діаграма розподілу вчителів за рівнем підготовки до використання інтегральних науково-популярних видань

Готовність вчителя до організації навчально-пізнавальної діяльності була детально досліджена за наступними показниками (рис.2):

- 1) знання про навчально-пізнавальну діяльність,
- 2) використання інтегрального науково-популярного проекту,
- 3) участь в інтегральному науково-популярному проекті,
- 4) участь у підготовці та координації конкурсної діяльності,
- 5) Підготовка матеріалів для конкурсу та науково-популярного журналу.

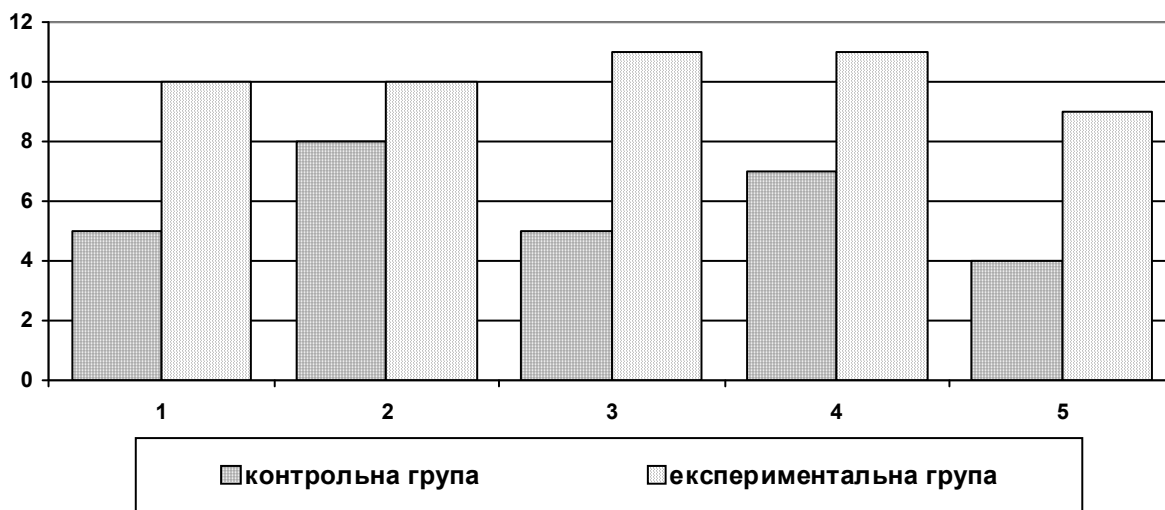


Рис. 2. Порівняння показників організації навчально-пізнавальної діяльності у контрольній та експериментальних групах

Порівняння одержаних нами результатів у контрольній та експериментальній групах дає можливість зробити висновок про позитивні зміни в процесі організації навчально-пізнавальної діяльності за всіма показниками учасників експериментальної групи. На цьому етапі ми прослідкували позитивну тенденцію готовності вчителя до організації навчально-пізнавальної діяльності у загальноосвітній школі в експериментальній групі.

На наступному етапі досліджено, як такий процес позначиться на таких показниках учнів: успішність, пізнавальна активність та бажання в майбутньому займатися природничими дисциплінами. Успішність є одним з найважливіших показників навчального процесу в цілому. Тому процес порівняння успішності учнів при різній організації навчально-пізнавальної діяльності є принципово важливим.

У рамках нашого дослідження вдосконалення готовності вчителів безпосередньо чи посередньо впливає на успішність учнів, є вже похідним поняттям, яке ми вводимо наступним чином. Контрольна та експериментальна групи складаються з учителів, кожен з яких працює з певною кількістю учнів. Для адекватного порівняння успішності в цих групах обрано середні показники

$$Y_s = \frac{y_{1n} + y_{2n} + y_{3n} + \dots + y_{mn}}{m},$$

де Y_s - середня успішність по групі, а y_{mn} - середня успішність за n – учнями кожного з вчителів. Таким чином, ми змогли порівняти успішність в контрольній та експериментальних групах.

Наступним завданням формуючого експерименту було комплексне дослідження впливу спецкурсу «Організація навчально-пізнавальної діяльності учнів загальноосвітньої школи засобами інтегрального науково-популярного проекту», природничого науково-популярного видання «Колосок» та конкурсу на навчально-виховний процес. З цією метою ми ввели в розгляд три коефіцієнти: коефіцієнт засвоєння знань вчителями (визначається на основі проведення всеукраїнського конкурсу), коефіцієнт впровадження знань вчителями (визначається на основі проведення всеукраїнського конкурсу) та коефіцієнт засвоєння знань учнями (визначається на основі виконання учнями комплексного завдання).

Базуючись на цих коефіцієнтах, ми отримали можливість прослідкувати ефективність передачі інформації від відправника до одержувача. Це зумовлено тим, що одержувачами є звісно учні і дуже важливо знати який відсоток інформації доходить безпосередньо до них, що напряму залежить від організації навчально-пізнавальної діяльності вчителем. Зрозуміло, що точної інформації такого типу отримати неможливо, так як неможливо врахувати всі чинники впливу, але загальну тенденцію прослідкувати можна.

Ми розпочали дослідження з першої ланки, а саме з коефіцієнту засвоєння знань вчителями. Цей коефіцієнт є показником того як ефективно вчитель засвоїв інформацію про нововведення в навчальний процес за певний проміжок часу. Результати показали, що

засвоєння інформації в експериментальних групах відбувається з кращими показниками. Наступним логічно було питання про рівень впровадження цих знань на практиці (рис.3).



Рис. 3. Коефіцієнт впровадження знань вчителями природничих дисциплін в 1-ій та 2-ій експериментальних групах

Таким чином, використання науково-популярних природничих видань в організації навчально-пізнавальної діяльності учнів загальноосвітньої школи буде ефективним за таких умов: формування знань і вмінь учителів щодо використання науково-популярних видань в урочній та позаурочній діяльності; формування позитивної мотивації учнів до науково-популярних видань, урахування особливостей сучасного навчального середовища, наявних засобів масової інформації та реалізації авторських проектів інноваційних науково-популярних видань.

До подальших напрямів дослідження відносимо розробку моделі підготовки вчителів до організації навчально-пізнавальної діяльності засобами інтегрального науково-популярного проекту.

Література:

1. Атаманчук П.С. Управління процесом навчальної діяльності. - Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський державний педагогічний інститут, 1997.- 136с.
2. Біда Д.Д. Організація навчально-пізнавальної діяльності учнів загальноосвітньої школи засобами науково-популярних природничих видань // Наукові записки. Серія: педагогічні науки. – Випуск 72. – Частина 2. – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2007. – С.14-17.
3. Біда Д. Пізнавальний інтерес: необхідність, умови виникнення, шляхи розвитку // Зб. доповідей III Конференції Соросівських Учителів. – Частина 2. – Київ, 1998. – С. 3-11.
4. Білоус Світлана Юріївна. Розвиток дослідницьких здібностей старшокласників у процесі діяльності Малої академії наук (на матеріалі фізики): Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.02 / Національний педагогічний ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 2005. – 20 с.
5. Всеукраїнський інтерактивний природничий конкурс «Колосок-2005» / Вісник під ред.. Д. Біди. – Львів: Лавіс, 2006. – С.96.
6. Коломієць Д.І. Активізація пізнавальної діяльності студентів під час проведення практикуму в навчальних майстернях // Проблеми наступності та інтеграції змісту навчання у системі «школа–ІТУ–ВНЗ». – Вінниця: ВДПУ, 1996. – С.273-275.
7. Лернер И.Я. Проблема принципов обучения // Сов. педагогика. – 1980. – № 12. – С. 59-68
8. Огар Е.І. Дитяча книга: проблеми видавничої підготовки: Навч. Пос. для студ. Вищ. Навч. Закл. / Українська академія друкарства. – Львів: Аз-Арт, 2002 – 160 с.
9. Табакова Е.П. Структура и содержание конкурсной деятельности в образовательном процессе школы // Педагогические науки. 2006. – № 2. – С.80-83.
10. Тушевская И. Научно-познавательный учебный комплекс для детей и юношества: компонентная структура, основные функции // Книга и книжное дело на рубеже тысячелетий: Тез. Докл. 8-й научн.конф. по проблемам книговед. – М.: Рос. Кн. Палата, 1996. – С. 106-108.

In the article is grounding essences of technology of preparation of teachers of natural disciplines to organization of cognitive activity of students in the conditions of popular scientific project and lighting the basic results of experimental verification of efficiency of this technology in practice.

АЛЕАТОРИЧНІ ОЗНАКИ ДЖАЗОВОЇ ІМПРОВІЗАЦІЇ У КОНТЕКСТІ МУЗИЧНОЇ ПЕДАГОГІКИ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ

Мистецтво музичної імпровізації застосовується як у професійному, так і в аматорському видах художньої творчості. Відкриття емпіричних закономірностей імпровізації містить колективну інформацію, продуктивно пов'язану з емоційним оперуванням естетичного змісту.

Звернення до алеаторики завдяки новаторству П. Булеза (Франція), Дж. Кейджа (США), В. Лютославського (Польща), К. Штокхаузена (Німеччина) було спрямоване проти емансипуючих тенденцій додекафонії та серіальної музики. Чітко визначена музична раціоналізація та замаскований дадаїзм серійної техніки, абсолютний хаос символічних побудов, які не підлягають художньому контролю, не мали нічого спільного із справжньою творчою імпровізацією. Тому не дивно, що за крайньою напругою конструктивного раціоналізму в серіальній музиці з'явився значний інтерес до протилежної крайності.

У своїй статті «Алеа...» французький композитор П. Булез піддав критичному аналізу тотальний серіалізм, представники якого, на його думку, маскують під цією вивіскою безнадійно слабе володіння композиторською технікою. «Не відчуючи відповідальності за свої твори, композитори вдаються до чаклунських видумок заради короточасної втіхи... Ефект утворюється розвеселяючий, але нагадує розповіді прихильників гашиша» [4, с.15]. Він зауважив також і те, що весь імпровізаційний процес підмінюється схематизацією, проте зовсім витісняє творчу уяву. Хоча сам П. Булез теж належить до когорти авангардистів, але його зауваження є ціннісними щодо обмеження елементів «випадкового» у природній сфері ймовірностей, коли цей процес втрачає певний смисл філософського проникнення у сфери непередбачуваного. Тієї самої точки зору дотримувався В. Лютославський. У своїх творах він конкретно намічав імпровізаційні епізоди, які виконувалися згідно з його словесними вказівками. В партитурах В. Штокхаузена мали місце вербальні помітки для оркестрантів, наприклад, у творі «Сім днів» є фрагменти для вільної імпровізації.

Довгий час алеаторика знаходилася під шквалом беззастережної критики з боку прихильників та учасників традиційної композиторської школи. Однак нині багато композиторів пишуть свої партитури, частіше використовуючи графічні зображення, рисунки, словесні ремарки, тому що слухацькі здібності сприйняття сучасної музики вийшли за рамки традиційної нотації і аматорний принцип імпровізації може вимірюватись цільовими уявленнями та інтегруватися в дидактичний концепт. Розроблені і запропоновані теоретиками та практиками аматорського мистецтва методи колективної (групової) імпровізації мають чимале значення у нинішній час. Сама гра вільно імпровізуючих груп сприймається не тільки як колективна імпровізація, а й як колективна композиція. Цілком зрозуміло, що слухачеві набагато легше, зосередити свою увагу на одному якому-небудь імпровізаторові, ніж на довільно імпровізуючому колективі. Тим більше, що у випадках спільна гри особливе значення музиканти надають емоційному об'єднанню і вільному вираженню почуттів.

У музичній естетиці до цих пір по-різному інтерпретується дивергенція між композицією та імпровізацією. Є твердження, що композиція становить текст, який інтерпретується. Інтерпретація ж є способом відображення тексту. Виконавець розкриває змістовну сутність музики через текст шляхом інтуїтивної комунікації з композитором, намагаючись нічого не додавати до нотації від себе, а імпровізатор, навпаки, не притримується тексту.

Багато дослідників джазу передбачали в практиці імпровізації можливий стимул творчої продуктивності, в якій раціональний момент виключався, імпровізація розглядалася

як особливий вид композиції. Тому використовувати аматорну форму як концептуальний метод немає необхідності, але ця форма закономірна, як окремий прийом для розвитку імпровізаційного мислення.

Німецький педагог Ф. Фребель вперше застосував вокальну імпровізацію подаючи навчальний матеріал для дошкільників у пісенній та ігровій формі. На десятиріччя вперед він визначив шлях методики вокалу. Потім Жак-Далькроз розробив свою систему ритмічної гімнастики у формі танцювально-рухової імпровізації. У загальноосвітній школі рухова імпровізація широко розповсюджена тепер як складова частина фізичного виховання і уроків ритміки. Великим впливом характеризується також педагогічна спадщина К. Орфа, праці якого сприймаються як «відкрите навчальне завдання» елементарного музичного і рухового виховання [6, с. 28-29].

Сучасні вітчизняні теоретики і практики розглядають у своїх працях різні аспекти музичної творчості. Є. Тургенєва і А. Малюков опублікували навчальний посібник «Піаніст-фантазер», В. Підвала написав книгу для молодших школярів «Давайте створювати музику!». У музичній педагогіці визначились нові творчі ідеї, обумовлені соціокультурними змінами. Особливо важливим є вивчення кореляції між змістом і основними формами, методами і засобами музичної творчості, визначення ціннісних орієнтацій в галузі мистецтва.

Навчальна робота з розвитку навичок імпровізації представляється трьома етапами. Перший етап – накопичення музично-слухових вражень від сприйняття музичних творів (спершу на рівні задоволення допитливості, потім розширення сфери інтересів і врешті засвоєння музичного матеріалу з поглибленим усвідомленням його змісту).

Даний етап розглядаємо як процес співтворчості композитора і слухачів, в результаті чого здійснюється розвиток почуттів, емоційної чутливості виконавця. Процес засвоєння музики включає асоціативне мислення з проекцією на зображальні, звукові, рухові, словесні уявлення і відчуття, що дозволяють виражати власні почуття, емоції словесно, в міміці, пластиці, малюнках та ін. При сприйманні музичного твору завжди залишається поле діяльності для творчої уяви. Не повторюючи в точності попередньо створеного композитором образу, слухач поглиблює його зміст різноманітністю особистих трактувань. При цьому уяву композитора можна розглядати як моделюючу, а у слухача – як відтворюючу, через яку відбувається творче перетворення авторської моделі. На процес мислення впливає музично-естетичний досвід, що базується на слухових уявленнях. Опора на слухові уявлення, знання, уміння, навички збагачує музичні враження, сприяє розвитку творчих дій, пробуджує інтерес до різних видів творчості. Порівняння подібних ритмічних малюнків, зворотів, інтонацій, а також аргументаційний аналіз доцільності того чи іншого творчого рішення формує музичний тезаурус молодого музиканта.

Другий етап являє собою засвоєння різних способів відтворення музичних імпровізацій. Виконавство у даному випадку розглядається як другорядна, відносно самостійна творча діяльність, що вбирає в себе процес конкретизації первинної творчості. Процес виконавства включає: а) конкретизацію існуючих правомірних варіантів інтерпретації; б) реалізацію особистого творчого потенціалу, даний етап охоплює всі види творчої діяльності в системі «виконавець-композитор». Функціонуючи в якості естетичної цілі, він виступає критерієм оцінки процесів сприймання та відтворення. Проникаючи в задум композитора і повторюючи пройдений ним шлях, виконавець не тільки включається в процес співтворчості, а й відтворює закарбований образ, імпровізує на його основі. Фантазія оперує в межах образності, створеної композитором, яка чим досконаліша, тим більше відкриває можливостей для творчої інтерпретації. Продукт первинної творчості переважає результат виконавства за образною ємкістю, але поступається в розробленості деталей та конкретності втілення. Виконавська орієнтація не нівелює творчість композитора, а спрямовує увагу на найбільш ефективний шлях, на якому особисті творчі задуми можуть бути розкриті з найбільшою силою.

Імпровізаторська здатність уяви виконавця суттєво відрізняється від авторської своєю образністю емоційного строю, яка виражає його особисте бачення та розуміння твору. Особливого значення набуває і той факт, що пізнання та втілення об'єктивної дійсності в

музичній творчості відбивається в суб'єктивній формі, зумовленій сприйняттям та наступним творчим відтворенням, характерним для окремої особистості. Глибоке проникнення в задум і дух твору дозволяє виконавцю відкрити нове, іноді навіть невідоме і самому композитору. Виконавець здатний вдихнути справжнє життя у створювані образи, виявити деякі сторони, іноді приховані і, якоюсь мірою протилежні художнім намірам та задуму автора.

Виконавське мистецтво досягає своєї вершини, коли інтерпретатор настільки глибоко осягає музику, настільки втілюється в неї, що слухачеві починає здаватися, що музикант грає свій власний твір. У таких випадках і виникає враження вільної творчості, майже імпровізації, хоча насправді саме за таким зовнішньо невимушеним виконанням прихована велика і кропітка попередня праця. Виконавська майстерність ідентична поняттю професіоналізму, яке передбачає передачу норм, зразків, еталонів музичного мистецтва в історичному часі і реалізацію в системі естетичних цінностей за допомогою відтворення цього типу творчого співфункціонування. Таким чином, виконавська майстерність є другорядною, відносно самостійною художньою діяльністю, творчий бік якої проявляється у формі імпровізації.

На третьому етапі вирішується основне творче завдання – з'ясування естетичного змісту музичної творчості, оволодіння художніми прийомami складання музики, вільної імпровізації. Специфіка цього етапу полягає не в обов'язковій орієнтації на процес музикування за схемою готових блоків, а в самому процесі вільної імпровізації. При цьому мелодію джазової теми та її імпровізації можна розділити на дрібніші частини, періоди, фрази, мотиви. Твір може складатися із багатьох фрагментів, але всі вони виходять з першого, який називається мотивом. Оскільки наступні фрагменти відрізняються, вони називаються варіантами. Така структура, на думку І. Горварта є найпростішою основою для імпровізації. Багато музикантів спонтанно використовують цей принцип варіювання мотиву [2, с.110-111]

Деякі джазові соло характеризуються потоком восьмих нот, невірно поділених на фрази, що відокремлюються паузами. Інколи важко аналізувати таке соло з погляду мотивної конструкції, тоді вона розцінюється з точки зору безперервності контуру, вибору нот, як і розміщення ритмічних акцентів. Аналогічні лінійні соло лише зрідка бувають симетричними за формою, їх мелодика не повинна базуватись на варіаційному розгортанні.

Щодо мотиву і його розвитку, то імпровізаторам-початківцям рекомендовано створювати власні мотиви та записувати їх. Одним із способів може бути вибір на свій смак логічно пов'язаних звуків, які потім розподіляються ритмічно. Після запису соло бажано відокремити мотив і його варіанти та підкреслити варті уваги мелодичні відрізки. Одержаний мелодичний «резерв» потрібно постійно фрагментувати. Окремі мотиви транспонуються і виконуються в різних тональностях, перевіряється також можливість їх використання для різних типів акордів.

Створюючи мотив, потрібно враховувати три основних фактори: контур, ритмічний хід, особливо важливі звуки. В межах цих елементів звертається увага на важливі інтервали, гармонічний фундамент, артикуляцію, фразування, настрій. В окремих мотивах значення цих компонентів нерівноцінне, час від часу один з них стає основним. Тому потрібно враховувати дві можливості мелодичного використання одного контура. Таким чином, отримуємо два мотиви, що мають спільний контур, але відрізняються звуковисотною лінією та ритмічним поділом. Однак основою для утворення нових мотивів служить не лише контур, можна використати і ритмічний поділ мотиву. У такому разі контур і основні звуки попереднього мотиву не використовуються.

Утворення нових мотивів на основі розвитку центральних звуків – найскладніший спосіб. Слід усвідомити, що вони в більшості випадків залежать від зміни гармонії, і, таким чином, можуть утворювати нові мотиви в межах одного акорду, відповідно змінюючи їх з появою нової гармонії. Необхідно також пам'ятати про те, щоб не послабилася функція центральних звуків. Тому додаткові звуки не повинні перевищувати діапазон мотиву, а також не можуть бути акцентованими або розташованими на сильних долях такту, повторюватися і мати більшу тривалість, ніж центральні. Добре, коли ведення мелодії в імпровізаціях не виходить за межі основного мотиву. Тут діє, головним чином, таке правило: стрибок на великий інтервал (вгору

чи вниз) заповнюється ступеневим рухом у зворотному напрямку або навпаки, після поступеневого пасажу виникає необхідність застосувати більший інтервал.

Якщо тему або імпровізацію умовно поділити на три, чотири або п'ять фрагментів, то кульмінація припадатиме відповідно на другий, третій або четвертий із них. Верхня або нижня точка в мелодії повинна з'являтися у темі лише раз. Кульмінація, емоціональна вершина в межах імпровізації одного соліста може бути тільки одна.

Опанування основ імпровізації є підґрунтям для розвитку і формування усіх тих здібностей, навиків та властивостей, яких потребує продуктивна творчість. Імпровізація – це практика виконання експромтом, що помножується на радість творчого спонтанного відкриття. Саме ці якості необхідні молодим музикантам тому, що вміння вільно володіти імпровізацією неодмінно формує творчу особистість. В наш час мистецтво музичної імпровізації, що проявляється у професійному та самодіяльному музикуванні, є самостійним видом художньої творчості. Відкриття емпіричних закономірностей імпровізації, з яких виріс новий спосіб музикування, безперечно, містить у собі когнітивну (тобто пізнавальну) функцію, пов'язану з емоційно-творчою діяльністю естетичного характеру.

Велика увага приділяється цій проблемі в наукових дослідженнях. Не всі вчені сприймають дидактичні можливості імпровізації як прогресивну творчу ідею, яка здатна реально вплинути на практику музичного виховання. Музикознавець Г. Шилінг підходив до творчості імпровізатора з критичної точки зору, значною мірою оцінюючи її не як продуктивну творчість, а намагаючись викрити уявну продуктивність, як звичайну репродукцію, копію готових зразків [7, с.340].

Чеський музикознавець Е. Каркошка оцінював імпровізацію на ступінь нижчу відносно композиції, враховуючи, що майстер ніколи не досягне спонтанно того, чого може досягти шляхом тривалої цілеспрямованої підготовки. Він гостро виступав проти тих, хто віддає перевагу тільки імпровізаційній грі, стверджуючи, що створення нового – первинний принцип композиції, а імпровізація не може існувати без запасу готових моделей, які вона лише парафразує [5, с.11].

Однак, у наявності спонтанності проявляються суттєві ознаки імпровізації, які апріорі виходять з принципів творчої діяльності. Імпровізація, на відміну від композиції, в головному вигляді зосереджується на одному будь-якому ізольованому компоненті музичної форми, чи то ритму, гармонії або тембру. Диференційованість їх вибору виходить із контексту та можливостей імпровізатора. У джазі ритм є фундаментом; гармонія утворює провідну основу та фон імпровізації, яка розкривається тим яскравіше, чим міцніша опора. Довільні дисонуючі акорди виникають як окремі доповнення до викладеної гармонії. За правилами композиції вони повинні інтегруватися у єдине ціле, яке можна сприймати як певні відношення, що розвиваються між голосами, як контрапункт.

Те, що з композиторської точки зору вважається звичайною недосконалістю, в імпровізації може бути допущеним явищем. Якщо у джазовій імпровізації форма підвладна схематичності, то алеаторна техніка імпровізації частіше перетворюється у композицію, виходячи з встановленої загальної форми. Такий процес є методом фіксації суцільних варіаційних контурів, як будь-яке наповнення, що знаходиться в арсеналі імпровізатора. Отже, алеаторні диференційні форми виникають лише шляхом композиції, у той час як джазова імпровізація має тенденції до їх руйнування.

З оволодінням мистецтва імпровізації одночасно підготовлюється основа для розвитку й формування всіх тих здібностей, навиків і умінь, яких потребує продуктивна творчість. Уміння вільно імпровізувати формує особистість з рисами комунікативності, упевненості в своїй творчій діяльності. Найбільш ефективним процес навчання стає тоді, коли він розвивається не тільки рецептивно-репродуктивним шляхом, але й передбачає творче спілкування. Це створює можливість оволодіння проблемними ситуаціями, які є ідеальними засобами здійснення педагогічної мети для поступового засвоєння та закріплення теоретичних знань, виконавської техніки в безпосередньому творчому контакті з живим світом творення музики.

Імпровізація в навчанні представляє ряд диференційованих музичних засобів гри, які, з однієї сторони, включаються в методичні розробки, а з другої, виносяться як самостійні розділи навчання.

Е. Барбан вказує, що обмеженість оперативної музичної пам'яті середнього імпровізатора викликає необхідність перманентного поетапного планування процесу імпровізації. Кожна мінімальна закінчена інтонаційно-сміслова одиниця імпровізації будується на основі попереднього інтуїтивного знання (мовної компетенції), а її побудові передуює етап планування – швидкодіючий інтуїтивний процес кодування семантики музичної мови. Імпровізаційне планування – це процес співвідношення емоційно-експресивного «значення», первинного чуттєвого імпульсу або деякої структурної ідеї у вигляді образу з певним елементом коду та наступна інтеграція таких елементів у «сміслову групу», яка, ставши частиною висловлювання імпровізатора, набуває форми «тонової групи» (мотиву, фрази, речення, періоду); інтеграція названих утворень відбувається далі на більш високому структурному рівні імпровізуючої композиції. Етап планування не усвідомлюється імпровізатором і практично зливається з актом втілення плану, але він виступає як феномен свідомості [1, с. 40-41].

Отже, вид музичного мистецтва, зміст якого виражається самим процесом творчої діяльності, доречно назвати імпровізаційним мистецтвом. Властивості цього виду витікають з даного визначення як наслідку: створення і реалізація імпровізації проходить одночасно і здійснюється однією особою – імпровізатором або групою. Естетична змістовність процесу проявляється в тому, що природний, для будь-якої художньої комунікації зворотній зв'язок, діє тут на рівні окремих актів цього процесу. Пріоритет процесу втілюється в ігровому характері імпровізаційного мистецтва, яке потребує того чи іншого партнерства в грі.

Вид мистецтва, зміст якого виражається результатом, продуктом художньої діяльності, є мистецтвом композиції. Особливості цього виду наступні: створення і реалізація композиції можуть проходити відокремлено. Реалізацію може здійснювати будь-який музикант або група музикантів, які виконують певні дії відповідно до встановлених засобів їх фіксації. Порядок цих дій і складає композицію. Звідси виникає і третій вид, художній зміст якого полягає в процесі прочитання композиції, тобто в творчому «перекладі» засобів фіксації в матеріал відповідного виду творчості, який є виконавським мистецтвом.

Зрозуміло, окремі твори можуть бути витвором всіх трьох видів мистецтва, які до того ж знаходяться в рухливому взаємозв'язку, нібито переходять з одного в інший.

Отже, кордон між імпровізацією, з одного боку, композицією і виконавством – з іншого, визначається наявністю деякої проміжної фази, в якій твір виявляється перекладеним в іншу знакову систему – в письмовий текст. Наявність письмового тексту створює сенс адекватного закріплення творів, а імпровізація має свою специфіку і суттєво виділяється серед інших видів музичної творчості.

Оскільки художнє мислення – завжди мислення образами, що втілюються в матеріалі відповідного виду творчості, музикант-імпровізатор (на відміну від композитора) мислить конкретними звуками і тембрами реального інструменту, яким володіє. У музиканта, який грає за нотами, зв'язок між уявними та почутими звуками здійснюється через нотний знак, він рефлексивно закріплений прийомами професійної освіти – диктантом і читанням з листа. Для того, щоб зімпровізувати усвідомлено, відповідно поставленому конкретному завданню, потрібно свідомо створити відповідний фрагмент, подумки його записати і тільки потім відтворити зафіксований текст. Імпровізатор навіть не замислюється над технологією запису, у нього зв'язок між музичною фантазією і музичною мовою проявляється безпосередньою ігровою практикою, (як у народних виконавців) або спеціальними педагогічними прийомами.

Ю. Козирев вказує, що для реалізації мистецтва імпровізації необхідна активна взаємодія між аудиторією і виконавцями, між артистами і слухачами. Суть цієї взаємодії полягає в тому, що професійна музика повинна виправдовувати надії, покладені на неї непрофесійною аудиторією і, відповідно, задовольняти пред'явлені їй потреби. І чим серйозніші вимоги, вищий рівень масової критичної оцінки, тим має бути інтенсивніший ріст професійного мистецтва. Відповідно, слухач і музикант, критик і виконавець знаходяться в

діалектичній взаємодії, яка є одним із найважливіших стимулів розвитку імпровізації. Якщо допустити, що навик сприймання є масовим, то кожен слухач повинен володіти досвідом практичного музикування. Таким чином, загальний творчий досвід досвідченої аудиторії, безумовно, міг би послужити основою компетентного слухачького сприймання [3, с.198].

Коли йдеться про специфіку джазової музики, то в першу чергу відмічають її імпровізаційний характер. Вважають, що саме спонтанність, «миттєвість» створення музичних образів у процесі імпровізації радикально відрізняє джаз від професійної музики європейської традиції, в основі якої лежить композиція, тобто твір, зафіксований в нотах для підготовки і виконання оркестром, ансамблем, солістом. Звідси нерідко робиться висновок про те, що джаз – це мистецтво, в якому елемент композиції або зовсім відсутній, або зовсім не має суттєвого значення. Це твердження не вірне навіть для малих джазових ансамблів, тим більш воно помилкове по відношенню до біг-бенду.

У джазовій музиці композиція відіграє важливу роль для великих оркестрів. Вона, як правило, є базою для виконавства, однак у диксилендах музиканти іноді грали без нот, користуючись при цьому так званим усним аранжуванням, тобто завчасно домовляючись, хто і коли імпровізує, яка група виконує акомпануючі ріфи. Однак усне аранжування у великих джазових оркестрах не практикується.

Джазова композиція істотно відрізняється від академічної. У європейській традиції твори в основному створюються композитором для відповідного складу, але рідко призначаються для конкретних виконавських колективів. Композиції та аранжування створюються частіше для відповідних джазових колективів, з урахуванням їхньої стильової специфіки та майстерності солістів-імпровізаторів. Найяскравіші в творчому відношенні оркестри та ансамблі завжди мають особистий оригінальний репертуар, підібраний керівником.

Таким чином, правильне виконання різних завдань, ретельний відбір необхідних творчих засобів для кожного конкретного твору є первинною умовою для ефективного творчого втілення. Розглянуті у даній статті основні засоби імпровізації, враховуючи алеаторичні прийоми не вичерпують собою усіх, які використовуються у даній галузі. Засоби і методи репрезентують узагальнення практичного досвіду, накопиченого багатьма музикантами, виконавцями, композиторами, педагогами.

Література:

1. Барабан Е. Джазовая импровизация // Джаз: проблемы, события. – М.: Сов. композитор, 1987. – С. 162-184.
2. Горварт І., Вассерберг І. Основи джазової інтерпретації: Пер. з слов'янського. – К.: Муз. Україна, 1980. – 120 с.
3. Козырев Ю. Джаз и музыкальная педагогика // Джаз: проблемы, события. – М.: Сов. композитор, 1987. – С. 194-211.
4. Boulez P. Alea... // La Nouvelle Revue Francaise. – Paris, 1957. – № 59. – S. 10-15.
5. Karkoschka E. Aspekte der Gruppenimprovisation. – Mainz: Melos (janvar), 1971. – № 1. – S. 11-14.
6. Orff C. Sein Leben und sein Werk in Wort, Bild und Noten. – Koln, 1971. – S. 20-29.
7. Schilling G. Universal – Lexikon der Tonkunst. Stuttgart, 1972. S. 340-368.

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ СТУДЕНТІВ ДО МАЙБУТНЬОЇ ІННОВАЦІЙНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЗАСОБАМИ ДІЛОВОЇ ГРИ

Постановка проблеми. Вимоги суспільства до фахової підготовки вчителів нині визначаються тими завданнями, котрі постають перед країною. В контексті світових перетворень інноваційний тип мислення, діяльності є визначальними на шляху нації до самоствердження, успіху, конкурентоспроможності. Готовність педагога до інноваційної діяльності є потребою часу. Суспільству потрібні вчителі з активною життєвою позицією, котрі усвідомлюють відповідальність за інноваційні перетворення в освіті та сприймають їх як особистісно-значущі. У той самий час методи підготовки студентів до інноваційної педагогічної діяльності є досі недостатньо розробленим питанням.

Аналіз останніх досліджень. Суть поняття «готовність до інноваційної педагогічної діяльності» розкрито в працях українських науковців І. Гавриш, Т. Демиденко, І. Дичківської, Н. Клокар, О. Козлової та інших. Також слід відзначити результати досліджень К. Ангеловські, З. Абасова, Л. Подимової, В. Сластьоніна, напрацювання котрих з даної проблеми є досить вагомими та значущими. Учені виказують єдину думку щодо змін, котрі потрібно вносити до фахової підготовки вчителів, та методів, за допомогою яких можливо сформувати готовність до інноваційної педагогічної діяльності. Особливе місце вони відводять активним методам навчання, а саме діловим іграм, які здатні впоратися із цим завданням. Висновки досліджень О. Вербицького, Л. Волкової, Т. Воровки, Ю. Друзя, В. Платова, П. Щербаня та інших свідчать на користь цього метода як дієвого засобу активізації навчального процесу та підготовки фахівців.

Метою даної статті є визначення педагогічних умов, які уможливають підготовку студентів до інноваційної педагогічної діяльності засобами ділової гри.

Виклад основного матеріалу. Темпи та якість розгортання інноваційних процесів в освіті залежать від середовища, яке його продукувало та ініціатора змін. Науковці схилиються до думки, що найбільш прийнятною ситуацією для цього є та, коли «донор і потенційні реципієнти є членами однієї організації» [1, с.16] Нововведення краще сприймаються вчителями, якщо вони створюються в їхньому педагогічному колективі і враховують думки, інтереси членів цього товариства.

Л. Даниленко[5] також притримується думки, що найбільший ефект досягається за умови поєднання інноваційної ініціативи, взаємоузгодження позицій і дій зовнішнього та внутрішнього інноваторів. Однак внутрішньому інноватору простіше знайти спільну мову з колегами, зрозуміти їхні проблеми. В той самий час науковець вважає, що зовнішньому інноватору легше бути незалежним від школи, його точка зору сприймається краще. «Зовнішній інноватор може краще діагностувати школу, її культуру, комунікацію із зовнішнім середовищем, систему внутрішньо-шкільного управління, запропонувати інновацію для впровадження і здійснювати її науковий супровід. Внутрішній інноватор після проведеного діагностування може ефективно обрати інновацію для її подальшого впровадження, розробити стратегію розвитку школи, взяти участь в організації інноваційного освітнього процесу» [6, с.19].

Особисті якості майбутніх учителів, їхня інноваційна культура, поведінка та мислення, сформовані під час навчання у ВНЗ, відіграють велику роль у темпах та якості розгортання інноваційних процесів у сучасній школі.

Отже, першочерговим питанням вищої школи нині є виховання майбутніх внутрішніх інноваторів, тобто формування готовності студентів до інноваційної педагогічної діяльності.

Імітаційно-ігрові методи, зокрема ділові ігри, здатні активізувати фахову підготовку вчителів. Ділова гра, в порівнянні з традиційними методами, має кращі можливості для

формування готовності до інноваційної педагогічної діяльності, оскільки в умовах, наближених до реальних, сприяє розвитку креативності, рефлексії, необхідних особистісних якостей. За належної організації ділової гри підвищується мотиваційно-ціннісне відношення до професії вчителя, до інновацій, котрі запроваджуються нині в освіті.

Науковці погоджуються, що ділова гра дозволяє змодельовати більш адекватні в порівнянні з традиційними умови формування особистості фахівця. «У грі відтворюються основні закономірності руху професійної діяльності та професійного мислення на основі динамічно створюваних та вирішених сумісними діями учасників навчальних ситуацій» [4, с.132]. Метою ділових ігор є навчити студентів приймати рішення та нести за них відповідальність, перевірити себе, свої можливості та бажання працювати з обраного фаху. «Це діяльнісна позиція, коли учасник повинен реально діяти в запропонованих умовах, зробити вибір та реалізувати його в своїй поведінці» [2, с.20].

Якщо ми ведемо мову про ділові ігри як дієвий засіб підготовки фахівців до майбутньої інноваційної діяльності, то безумовно суть та специфіка такої діяльності має бути відображена в змісті та цілях гри. Нині в літературі є чимала кількість розробок ігор. Специфічні цілі та завдання робить їх здебільше непридатними до використання в нашому випадку. Під час конструювання гри необхідно брати до уваги програму фахової підготовки вчителів, визначати місце гри в навчальному процесі та максимально підпорядковувати зміст необхідним цілям, а саме підготовці до інноваційної педагогічної діяльності. Саме цей факт підкреслює і В. Платов, котрий зауважує на необхідності чіткого розуміння цілей, критеріїв оптимальності та обмежень, які будуть в основі гри. Тому першою умовою ми вважаємо диференціацію змісту ділової гри відповідно до мети - підготовки студентів до майбутньої інноваційної педагогічної діяльності.

Готовність до інноваційної діяльності складається з мотиваційного, рефлексивного, креативного, технологічного компонентів, а також підсистеми професійно значущих якостей особистості. Необхідно враховувати ці компоненти в процесі конструювання та проектувати гру таким чином, щоб ігрові дії максимально сприяли розвитку здатності до самоаналізу, творчого підходу до вирішення проблем, мотивацію займатися інноваційною педагогічною діяльністю, запроваджувати та розповсюджувати нововведення, професійно значущі якості, необхідні для цього. Ділова гра має стати специфічним середовищем для самовизначення студентів як майбутніх педагогів, суб'єктів освітніх інноваційних процесів. Студенти повинні усвідомити, що професія вчителя – не застигла в часі та просторі. Це діяльність, котра неминуче пов'язана зі змінами, уникнути яких нині – неможливо. Тому готовність до інноваційної педагогічної діяльності є нагальною потребою часу, необхідною складовою загальної фахової підготовки.

За допомогою ділової гри студентам потрібно показати, що «кризу (хаос, нестійкий, невідновлений стан) можна розглядати і конструктивно як механізм самоорганізації складних систем, як один з етапів їхнього розвитку, який готує місце для переходу до більш якісного та стійкого стану» [1, с.4]. Синергетичний підхід має суттєве значення для світосприймання всіх, хто пов'язаний з освітою, оскільки звільняє від очікування того часу, коли стабільність і порядок самі по собі стануть домінуючими тенденціями. Вирішення одних проблем породжує інші. Саме усвідомлення цього повинне сформувати готовність до постійного пошуку, виробити так звану «звичку передчуття» [1, с.4].

У той самий час, розробляючи ділові ігри для підготовки студентів до інноваційної педагогічної діяльності, не потрібно прив'язувати кожну гру до нововведень та інноваційних технологій. Ділова гра не в змозі надати студентам інформацію про всі інновації, котрі запроваджуються нині в освітніх закладах. Однак вона володіє значними можливостями та надає простір і час для розвитку таких якостей як ініціативність, відповідальність, креативність, оригінальність мислення, амбіційність, сміливість та інших, котрі є запорукою успішної інноваційної діяльності. Можливість відчувати в грі власне «Я», особливо коли гравці знаходять нестандартний вихід із конфліктної ситуації, впливає на відношення студентів до майбутньої професії, посилює їхню мотивацію, надає шанс для самореалізації, самоактуалізації.

Як слушно висловився О. Вербицький, можливості гри губляться, коли викладач акцентує лише навчальні дії студентів та за допомогою гри спонукає їх до запам'ятовування, заучування, засвоєння та перевірки. «Це необхідно, але лише в контексті виконання ігрових дій, і не може бути прямою метою ігрової діяльності, оскільки це потрібно робити за допомогою інших методів навчання, наприклад під час лекції чи практичних» [4, с.132]. Інформацію про інноваційні технології та педагогічні нововведення студенти можуть одержати з підручника, а от зацікавити та спонукати їх до пошуку, допомогти зрозуміти та відшукати себе в професії вчителя, розвинути творчий потенціал, креативність, навчити замислюватися про власні дії та їхні наслідки можливо та необхідно за допомогою ділової гри.

Для формування рефлексивних навичок студентів, наприклад, особливо важливим є заключний етап гри, під час якого учасники розбирають власні дії та їхні наслідки. Як слушно вказує О. Вербицький, «це змістовий розбір причин, які призвели до одержаних результатів, відповідь не на запитання, які підсумки гри, а на запитання, чому вони виявилися такими, що потрібно взяти до уваги далі, якою інформацією оволодіти» [4, с.156].

В. Платов [8] звертає увагу на зворотний зв'язок, елементом якого в грі є система оцінювання. Науковець зауважує на необхідності якомога частішого, по-можливості, оцінювання діяльності учасників під час гри. Це необхідно для коригування поведінки гравців, для збільшення пізнавального ефекту гри.

Однією з вирішальних умов, котрі впливають на результативність ділових ігор як дієвого засобу формування готовності студентів до інноваційної педагогічної діяльності, ми вважаємо психологічну та методичну готовність викладачів до запровадження ділових ігор в навчальний процес у вищій школі. Особистість викладача відіграє чи не найважливішу роль у процесі її конструювання та проведення. У грі викладач може займати три позиції: «бути її центром, керівником; виконувати функції одного з гравців та залишити гравців і навіть піти з аудиторії. Самоорганізація діяльності студентів – це те, чого треба прагнути, але робити це потрібно поступово, методично та дидактично обґрунтовано» [4, с.160].

Однак, всупереч дослідженням та порадам науковців ділові ігри досі рідко використовуються в практиці ВНЗ України. Серед причин поодинокого використання імітаційно-ігрових методів у навчальному процесі вищої школи слід назвати психологічну неготовність викладачів та недостатнє методичне забезпечення. Впровадження ділових ігор нашою країною зустрічає на перешкоди, відомі в літературі як антиінноваційні бар'єри. «До зовнішніх бар'єрів належать: соціальні, організаційні, методичні та матеріально-технічні, до внутрішніх – психологічні (особистісні) бар'єри, які приховують глибинні особистісно-професійні проблеми» [7, с.265]. Більшість викладачів і досі продовжують притримуватися традиційних методів роботи, не виказують зацікавленості та бажання залучення ділових ігор до своєї роботи.

Відсутність єдиної концепції, недбале вживання термінів також створює певні складнощі для використання ділової гри в навчально-виховному процесі, оскільки кожний дослідник та розробник мають власне бачення гри. Звідси методичні рекомендації, наявні в літературі, є досить громіздкими та малозрозумілими для застосування на практиці. Викладачі часто стоять перед вибором: використати мало зрозумілу чужу гру, створити власну (що є досить трудомістким та забирає багато часу) чи продовжувати притримуватися традиційних форм і методів навчання. В більшості випадків вибирається останній варіант. У той самий час слід прислухатись до слів В. Платова, котрий підкреслює, що «будь-які розробки, які активізують процес навчання, потрібно лише вітати. І не так вже важливо, чи будуть вони діловими іграми, конкретними ситуаціями чи ще якоюсь формою активного навчання» [8, с.8]. Науковець закликає розробляти ігри, застосовувати їх на практиці та не переживати через термінологічні труднощі. Це – другий етап, важливо почати рухатись вперед.

Якщо науковці виголошують особистісно-орієнтовані стосунки між викладачем та студентами як запоруку демократизації та гуманізації навчально-виховного процесу взагалі, то особливо це стосується ігрових методів, де авторитарні форми викладання є неприпустимими.

Авторитарний стиль педагогічної діяльності характеризується «формально-функціональним підходом до учня. Організуючи діяльність, вчитель спирається на власне

уявлення про «середнього» учня і власні абстрактні вимоги до нього; у своїх діях і оцінках учитель, як правило, суб'єктивний і стереотипний» [5].

Створення атмосфери розкритості, довіри, розуміння, суб'єкт – суб'єктних відносин є ще однією важливою умовою, що впливає на успішність проведення ділової гри. С. Борисова відмічає важливість створення атмосфери взаємної довіри ще на початку ділової гри. «Це дозволяє учасникам контролювати та виправляти власну неадекватну поведінку. Якщо в групі не створюється атмосфера розуміння і підтримки, то зменшується здатність її учасників точно розуміти мотиви, цінності та емоції один одного. У таких умовах учасники тренінгу створюють видимість взаємодії та використовують обережну стратегію прийняття рішень» [3, с.53].

Серед головних проблем, які потрібно вирішувати керівнику ділової гри, В. Платов [8] називає створення творчої атмосфери змагання, в якій критика та самокритика стають не тільки нормою, але й доцільною поведінкою; втягування учасників в ігрову діяльність, підтримка високого рівня емоційної напруги; виховання принципності; відпрацювання навиків роботи в колективі і з колективом. Науковець вважає, що комунікабельність, такт, приязність, готовність прийти на допомогу повинні допомогти керівнику гри подолати бар'єри між ним та гравцями. В. Платов також зупиняється на важливому питанні підтримання дисципліни під час гри, яке відрізняється від такого поняття на лекційних та практичних заняттях. Керівнику гри треба з обережністю користуватися своїми дисциплінарними правами, наприклад системою штрафів. «Учасники гри повинні зрозуміти, що їхня недисциплінованість заважає грі, за що і були покарані. Але з другого боку – вони ні в якому разі не повинні ставати ізгоями ігрового товариства, щоб бажання учасників грати далі ні в якому разі не було загублено при штрафуванні» [8, с.173].

На зміні традиційних уявлень про поведінку студентів під час гри наголошує і О. Вербицький[4]. Науковець вказує на більш вільний стиль спілкування студентів, які можуть користуватися будь-якою літературою, входити та виходити з аудиторії, розмовляти та обмінюватися інформацією, не надто звертаючи увагу на викладача. Усе це є складовими ігрової атмосфери і досягти цього можливо та необхідно для досягнення ігрових, дидактичних та виховних цілей гри

Висновки. Вважаємо, що підготовка студентів до майбутньої інноваційної педагогічної діяльності засобами ділової гри буде вдалою, якщо дотримуватися наступних педагогічних умов: диференціація змісту ділових ігор під час їх конструювання; належний рівень психологічності та методичної готовності викладача до залучення ділової гри в навчально-виховний процес; дотримання партнерських, суб'єкт – суб'єктних відносин викладача зі студентами та психологічний комфорт учасників гри, позитивний емоційний клімат.

Література:

1. Абасов З. Инновации в образовании и синергетика // Alma mater (Вестник высшей школы). – 2007. – №4. – С.3-8.
2. Айламазян А.М. Актуальные методы воспитания и обучения: Деловая игра. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1989. – 56 с.
3. Борисова С.Е. Деловая игра как метод социально-психологического тренинга // Вопросы психологии. – 1999. – №4. – С.52-57.
4. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход: Метод. пособие. – М.: Высш.шк., 1991. – 207с.
5. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
6. Даниленко Л. Менеджмент інновацій в освіті. – К.: Шк. світ, 2007. – 120с.
7. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології: Навчальний посібник. – К.: Академвидав, 2004. – 352с.
8. Платов В.Я. Деловые игры: разработка, организация, проведение: Учебник. – М.: Профиздат, 1991. – 191с.

По мнению автора успешное формирование готовности студентов к будущей инновационной деятельности при помощи деловой игры будет возможным, если соблюдать следующие условия: дифференциация содержания игры при конструировании; психологическая и методическая готовность преподавателя к использованию деловой игры в учебном процессе; партнерские, субъект - субъектные отношения, позитивный эмоциональный климат на занятиях.

According to the author formation of students' readiness for innovative teaching by means of simulation will be successful if one keeps the following conditions: the simulation contents differentiation while designing; teachers' psychological and methodical readiness; positive emotional atmosphere of partnership during the games.

ШЛЯХИ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ В ПРОЦЕСІ ВОКАЛЬНО-ХОРОВОЇ ПІДГОТОВКИ

Постановка проблеми. Модернізація системи вищої освіти з метою входження до світового освітнього простору актуалізує проблему становлення педагогічної культури майбутнього вчителя, зокрема її стрижневої комунікативної якості. Саме ця категорія має виключне значення для педагога-музиканта, одним з визначальних завдань якого є виконання соціокультурної місії провідника в опануванні безмежного світу національного і світового музичного мистецтва, виховання на цій основі потреб, ціннісних орієнтацій, самосвідомості та естетичної культури школярів.

Реалізація таких завдань залежить не тільки від професійної підготовки вчителя, а й від його комунікативного потенціалу. Водночас аналіз сучасної педагогічної практики засвідчує наявність суперечностей між високим рівнем виконавської і теоретичної підготовки вчителя музики та неспроможністю передавати свої знання учням, керувати власним емоційним станом, невмінням залучати дітей до творчої діяльності, створювати атмосферу колективного пізнавального пошуку та сумісних роздумів [1, с.5], [4, с.111-112].

Тому зрозуміло, що всі практичні вміння вчителя можуть передаватися учням через систему живого педагогічного спілкування і недостатньо лише володіти знаннями з основ наук та методикою навчально-виховної роботи. Отже, причиною багатьох проблем, котрі виникають у педагогічній взаємодії, є недостатній рівень сформованості комунікативних умінь учителя.

Аналіз попередніх досліджень. Комунікативну майстерність учителя і культуру педагогічного спілкування досліджували у психолого-педагогічній літературі Л. Виготський, І. Зязюн, А. Макаренко, В. Сухомлинський, К. Ушинський та ін.; психологічні механізми педагогічного спілкування розглядали О. Головаха, Е. Коваленко, Н. Паніна та ін.; комунікативні вміння вчителя та їх структурні компоненти вивчали В. Абрамян, О. Бодальова, Н. Бутенко, А. Годлевська, В. Кан-Калік, О. Леонтьєв, Л. Савенкова та ін.

У галузі музично-педагогічної освіти висвітлені різні аспекти професійного спілкування майбутнього вчителя музики, зокрема: формування його комунікативних якостей (Л. Арчажникова, О. Апраксина, Г. Падалка, О. Ростовський, О. Щолокова та ін.); спілкування на уроці музики (Н. Антонець); розвиток артистичних умінь (Г. Гаріпова); взаємодія диригента і хорового колективу (П. Ковалик, М. Тукмачова).

Разом з тим, проблема формування комунікативних умінь майбутнього вчителя музики поки що не стала об'єктом спеціального дослідження. На наш погляд, для досягнення такої мети доцільно використовувати потенціал дисциплін вокально-хорового циклу (постановка голосу, диригування і хоровий клас), адже в умовах індивідуальних занять художньо-педагогічне спілкування відбувається в особливому культурному полі за зразком суб'єкт-суб'єктних взаємин. Водночас слід урахувати, що в практичній діяльності вчителя музики провідне місце належить вокально-хоровій роботі.

Тому **метою** нашої статті було обґрунтування експериментальної методики поетапного формування комунікативних умінь майбутнього вчителя музики в процесі вокально-хорової підготовки.

Формувальний експеримент проводився послідовно за такими взаємопов'язаними етапами: фахово-орієнтованим, інформаційно-аналітичним, творчо-самостійним.

Основними завданнями першого - фахово-орієнтованого етапу, котрий здійснювався у межах дисциплін вокально-хорового циклу було формування зацікавленості студентів питанням художньо-педагогічного спілкування вчителя музики, осмислення ролі провідних комунікативних умінь, необхідних для здійснення майбутньої музично-педагогічної

діяльності. Студенти-музиканти мали зрозуміти, що ефективність сприйняття учнями музичного твору і якість виконання шкільної пісні чи хорової партії значною мірою залежить від рівня розвитку вербальних і невербальних комунікативних умінь учителя. Тому на індивідуальних заняттях з постановки голосу і диригуванні увага студентів акцентувалась на розвиток первинної мотивації – усвідомлення ними ролі вербальних комунікативних умінь, таких як: організація мовлення (чіткість, зрозумілість висловлювання думки, почуття, уміння вести монолог, діалог тощо); орієнтація в ситуації спілкування (володіння професійною термінологією, уміння обирати вербальні засоби відповідно до ситуації); мовленнєвий вплив (уміння переконувати, спонукати, заохочувати, аргументувати власні думки) і невербальних засобів комунікативного впливу в процесі вокально-хорової діяльності, а саме: володіння співацьким голосом; диригентськими жестами, мімікою, пантомімікою; виконання партитури. Основним засобом формування комунікативних умінь стає опосередкований педагогічний вплив, спрямований на активну взаємодію студента з твором музичного мистецтва, активізацію його чуттєво-емоційної, розумової діяльності й образного мислення. Своєрідність дій викладача під час проведення індивідуальних занять полягала в умінні створити необхідну творчу атмосферу на основі емпатійного розуміння співрозмовника, суб'єкт-суб'єктної взаємодії рівноправних партнерів, збереженні за кожним права бути особистістю, що сприяло б актуалізації засвоєних знань, формуванню перцептивних комунікативних умінь (уміння слухати співрозмовника, врахування індивідуальних особливостей учнів, встановлення з ними психологічного контакту).

З цією метою використовувались методи, спрямовані на активізацію комунікативних умінь, пов'язаних із майбутньою вокально-хоровою діяльністю вчителя. Так, під час застосування пояснювально-ілюстративного методу, викладачі надавали приклад студентам в організації мовлення, в орієнтації у спілкуванні, володінні інтерактивними комунікативними вміннями (встановлення і підтримування зворотного зв'язку, встановлення педагогічного контакту, організація творчої діяльності), а також у володінні невербальними комунікативними вміннями під час власного виконання вокальних творів чи ілюстрації диригентських жестів, міміки, пантоміміки в процесі вивчення хорових творів.

Доцільними у роботі над звукоутворенням відкритих і закритих голосних звуків виявились фонетичний метод та самоконтроль за власним відчуттям звуку у високій співацькій позиції.

Метод «м'язового контролера», запропонований К. Станіславським, був спрямований на нейтралізацію фізичного напруження, котре паралізує творчу активність і усвідомлення ролі м'язової свободи голосового та диригентського апарату.

Ураховуючи емоційну природу музичного мистецтва, у навчальній роботі виявився доцільним метод активізації зорових, слухових і дотикових асоціацій. Адже при збудженні того чи іншого нерва у свідомості виникають складні асоціативні зв'язки, які впливають на характер звучання, динаміку тембрального забарвлення. Даний метод сприяв розвитку вокально-технічних та диригентських навичок і вихованню вокально-тембрової культури студентів.

Одним із першочергових завдань стало розуміння студентами комунікативного потенціалу музичного твору, а саме діалогічної взаємодії авторського задуму з майбутніми слухачами. З метою ефективного здійснення такого спілкування ефективним було використання методу аналізу і синтезу, необхідного під час вербальної характеристики поетичного тексту, музичного рішення і створення виконавської інтерпретації.

Корисними для формування інформаційних комунікативних умінь і розвитку творчої активності майбутнього вчителя музики були методи: частково-пошуковий (евристичний), проблемного викладу навчального матеріалу, а також демонстрації твору за допомогою фонозапису, відеофільмів, комп'ютерних програм.

У той самий час на заняттях з вокально-хорового циклу за браком часу не приділялась належна увага психолого-педагогічним аспектам спілкування вчителя музики, а також формуванню його перцептивних, інтерактивних і творчих комунікативних умінь.

Тому другий *інформаційно-аналітичний етап* спрямовувався на оволодіння студентами теоретичними знаннями з питань педагогічного спілкування і на подальший розвиток їхніх комунікативних умінь, необхідних для успішного здійснення майбутньої музично-педагогічної діяльності. Паралельно з заняттями з вокально-хорового циклу другий етап передбачав лекційну й семінарську форму навчання, в яких реалізувався розроблений спецкурс – «Комунікативні вміння вчителя музики». Він включав теоретичний та практичний розділи. Завданням теоретичної частини було створення у студентів установки на вивчення загально-педагогічних та специфічних музично-педагогічних комунікативних умінь. В його програмі вивчались теми, в яких розглядались зміст і структура педагогічного спілкування і комунікативних умінь вчителя музики, комунікативна функція музичного мистецтва і художньо-педагогічне спілкування вчителя музики тощо.

З метою набуття студентами досвіду художньо-педагогічного спілкування і розвитку інформаційних комунікативних умінь, на цьому етапі нами було застосовано такий метод роботи, як використання вправ з театральної педагогіки, зокрема артикуляційна гімнастика для розвитку техніки мовлення педагогів, запропонована О. Отич [5, 64]. Цей метод виявився доцільним у розвитку дикції студентів, необхідної для виконання вокальних і хорових творів. Водночас використовувались вправи для розвитку пластики тіла, чіткості і ритмічності рухів.

Про основні мовленнєві прийоми, котрі допомагають викладачеві спілкуватися з аудиторією, повідомляє Н. Бутенко [2, с.24]. Він з'ясовує сутність умінь, які належать до мовленнєвого впливу, а саме: заохочення і аргументація думок. Автор спрямовує увагу на важливість встановлення психологічного контакту із співрозмовниками на основі емпатії.

Разом з тим, на спецкурсі студентам пропонувалось розглянути поради В. Філіпчука стосовно шляхів вироблення вмінь і навичок професійно-педагогічного спілкування [8, с.68]. Студенти доходили висновку про важливість встановлення з учнями педагогічного контакту на основі доброзичливості вчителя, етичних відносин із школярами.

Ця думка доповнювалась правилами спілкування Д. Карнегі [4, с.58-59].

Автор надавав відповіді на запитання: як завоювати прихильників і впливати на людей. Майбутні вчителі розмірковували і погоджувались з основними правилами психолога про те, що слід поважати співрозмовника, посміхатись, володіти власним емоційним станом під час розмови або публічного виступу.

Студентам було запропоновано розглянути вимоги до вступного слова вчителя музики, узагальнені О. Ростовським, котрі виступають методологічною основою формування музичного сприймання [7, с.55]. Автор визначає, що в них висвітлюються особливості розповідей і бесід про музику, обсяг, зміст і форма вступного слова, підкреслюється необхідність розкриття життєвого контексту художнього світу музичного твору, обумовлюється роль учителя в доборі й подачі інформаційного матеріалу тощо.

У той самий час з метою відпрацювання вербальних комунікативних умінь студентам були запропоновані творчі завдання, дискусії, бесіди, аналіз конкретних педагогічних ситуацій.

В експериментальній роботі з формування перцептивних й інтерактивних комунікативних умінь досить дієвими були вправи «Рольова гра» та «Виступ», які сприяли відпрацюванню студентами умінь активного слухання, встановлення і підтримування зворотного зв'язку, виявлення індивідуальних особливостей співрозмовників. Такі перцептивні вміння як здатність до емпатії, тобто уміння співпереживати співрозмовникам, розвивались в процесі творчих завдань «Відображення почуттів» і «Передавання почуттів». Для стимулювання студентів до активного художньо-педагогічного спілкування, вербалізації художнього образу, власних почуттів ми використовували метод проєктивного малюнку, запропонований Т. Яценко. Так, студентам було запропоновано виконати вправу «настрій-барва-інтонація», яка допомагала їм виробити установку на переживання образного змісту музики і втілення відчутих почуттів в колір, лінію. Цей ефективний педагогічний прийом з найбільшою ясністю дозволяє виявити зв'язок «емоція-творчість-емоція» [9, с.142].

В той же час майбутні вчителі використовували метод «Рокіровки», запропонованого Леслі Рай, відпрацьовуючи таке перцептивне вміння, як слухання співрозмовників і

встановлення з ними психологічного контакту на основі емпатії, ідентифікації, рефлексії. Студенти мали змогу удосконалювати також й інтерактивні вміння: встановлення і підтримування зворотного зв'язку у спілкуванні, організація творчої діяльності.

Третій **творчо-самостійний етап** передбачав використання комунікативних умінь студентів у різних формах роботи, самостійне створення ними проектів власних комунікативних дій, опанування творчих комунікативних умінь. Цей процес зорієнтовувався на втілення набутого студентами комунікативного досвіду спілкування з музичним мистецтвом у практичній діяльності (в умовах спец. курсу, під час проходження педагогічної практики, підготовки до державних іспитів з «Диригування» і участі в концертно-виконавській діяльності). Студенти, використовуючи досягнення попереднього етапу, збільшували продуктивність комунікативного саморозвитку, коригували самооцінку власних комунікативних умінь, виробляли програму самоосвіти для особистісного зростання у сфері художньо-педагогічного спілкування.

Мета даного етапу полягала в закріплюванні всіх компонентів комунікативних умінь майбутнього вчителя музики. Перед студентами ставились завдання, які вимагали творчого застосування ними набутих знань, залучення до активного спілкування з музичним мистецтвом і слухачами, адекватного використання вербальних і невербальних засобів у процесі керування хоровим колективом. Майбутні вчителі мали змогу відпрацьовувати перцептивні, інтерактивні вміння, формувати творчий блок комунікативних умінь. До нього належать: артистичні комунікативні вміння (володіння власним емоційним станом, психологічне налаштування учнів перед виступом, створення творчого самопочуття вихованців); керування діалоговою взаємодією виконавців з авторським задумом і слухачами (власна інтерпретація музичного твору, корекція звучання та міміки виконавців, оперування тембральними барвами); володіння сугестивними психологічними засобами впливу на виконавців (зараження, навіювання, переконання, наслідування). Відповідно до мети використовувались методи, спрямовані на активізацію комунікативних умінь, пов'язаних із майбутньою вокально-хоровою діяльністю вчителя: самостійне вивчення вокальних і хорових творів, музичних казок, підготовка до святкових концертів, лекцій-концертів, створення музичних вікторин для школярів, участь у концертно-виконавській діяльності. На цьому етапі майбутні вчителі музики мали змогу відпрацьовувати певні комунікативні вміння і набували емоційного «загартування» під час виступів на конкурсах вокальної та диригентської майстерності, звітних концертах класу, академічних концертах, іспитах.

Висновок. Таким чином, розв'язання проблеми формування комунікативних умінь майбутнього вчителя музики ґрунтується на специфіці процесу спілкування з вокальними і хоровими творами. Цей процес потребує активного педагогічного впливу і передбачає внутрішню активність студентів для сприйняття музичної і педагогічної інформації. Отже, вкрай важливим завданням є розвиток у студентів дієвих установок на художньо-педагогічне спілкування з музичним мистецтвом і озброєння їх комунікативними вміннями, необхідними для продуктивного здійснення майбутньої музично-педагогічної діяльності.

Література:

1. Антонець Н.П. Спілкування на уроці музики. – Дрогобич: Коло, 2002. – 111с.
2. Бутенко Н.Ю., Приходько В.М., Федоренко Н.І. Комунікативні процеси у навчанні: Навч-метод. посіб./ За ред. Н.Ю. Бутенко. – К.: КНЕУ, 2004. – 334с
3. Карнеги Д. Как наслаждаться жизнью и получать удовольствие от работы. Быстрый и простой способ научиться эффективной речи. – 2-е изд. – М.: ООО Попурри, 2002. – 448с.
4. Мішедченко В.В. Педагогічні проблеми підготовки майбутніх учителів музики до роботи в загальноосвітній школі // Науковий вісник Чернівецького університету. Серія: Педагогіка та психологія. – Чернівці: Рута, 2003. – Вип.181 – С.111-117.
5. Отич О. Мистецтво професійної підготовки майбутнього педагога професійного навчання. – Полтава, 2005. –198с.
6. Рай Л. Развитие навыков эффективного общения. Серия: Эффективный тренинг – СПб.: Питер, 2002. – 288с.

7. Ростовський О.Я. Методика викладання музики в основній школі: Навч. метод. посібник. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2001. – 272с.

8. Філіпчук В.С. Спілкування як соціально-педагогічна взаємодія: Навч. довід. посіб. – Чернівці: Рута, 2001. – 96с.

9. Яценко Т.С. Активная социально-психологическая подготовка учителя к общению с учащимися: Кн. для учителей. – К.: Освіта, 1993. – 208 с.

В статье рассматривается методика поэтапного формирования коммуникативных умений будущих учителей музыки, каждый этап которой предусматривает реализацию специфических заданий и использования соответствующих форм, методов и приемов подготовки студентов к профессиональному общению.

In article the essence the methods of phased communicative skills formation of future music teachers are elaborated, each stage of which foresees realization of specific tasks and use of respective forms, methods and techniques of students' training for professional intercourse.

Н.В. Василенко
м. Вінниця, Україна

ПІДГОТОВКА КЕРІВНИКІВ ЗНЗ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ – ВИМОГА ЧАСУ ІННОВАЦІЙНИХ ЗМІН

Актуальність дослідження. Сучасний етап розвитку України характеризується кардинальними змінами в усіх галузях суспільства. Держава переходить до моделі інноваційного розвитку і потребує особистісного ставлення кожного до цих перетворень. Особливо це стосується системи освіти, в якій значне місце посідають педагогічні інновації та інноваційні процеси, які характеризують модернізацію змісту і структури управлінської діяльності керівників загальноосвітніх навчальних закладів.

Сучасні вимоги, поставлені суспільством і державою до керівників ЗНЗ, потребують суттєвої зміни в їхній підготовці, зокрема, до інноваційної діяльності, яка відбувається під час їхнього навчання на курсах підвищення кваліфікації в інститутах післядипломної педагогічної освіти (ІППО). Суттєвій зміні підлягають зміст, форми і методи підвищення кваліфікації керівників ЗНЗ в ІППО, які мають враховувати досягнення сучасної науки і практики в галузі психології, педагогіки, управління соціальними системами.

Під час експерименту була розроблена система підготовки керівників ЗНЗ до управлінської діяльності, в тому числі і до інноваційної.

Для такої сучасної школи нами розроблена система підготовки керівників ЗНЗ до інноваційної діяльності в ІППО, яка є п'ятикомпонентною і складається з концептуальної, змістової, технологічної, рефлексивної і прогностичної складових (рис. 1).

Як видно з рис. 1, концептуальна складова включає розгляд наукових підходів і принципів, мети і завдань очно-дистанційної та інтерактивної організації навчання керівників ЗНЗ на курсах підвищення кваліфікації в ІППО; змістова – змісту оновленого навчально-тематичного плану і спецкурсів; технологічна – комплекту навчальних вправ для лабораторних робіт; рефлексивна – методики оцінювання рівня підготовки керівників ЗНЗ до інноваційної діяльності; прогностична – технології проведення моніторингу фахового зростання керівників ЗНЗ в системі післядипломної освіти.

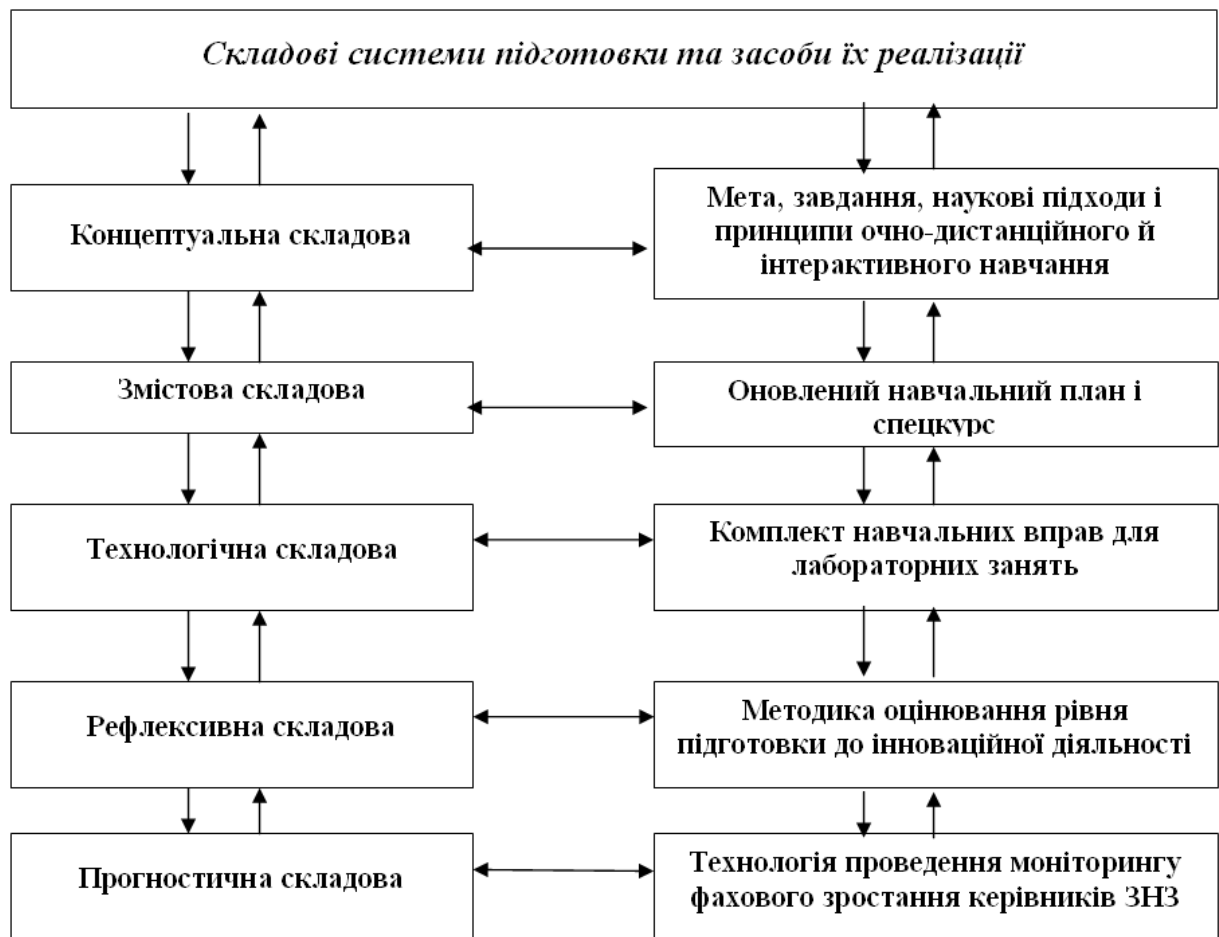


Рис. 1. Складові системи підготовки керівників ЗНЗ до інноваційної діяльності в ІППО та засоби їх реалізації

Ключове місце у розробленій нами системі посідає концептуальна складова як така, що характеризує основну ідею (місію), мету, завдання, наукові принципи і підходи до підготовки керівників ЗНЗ в ІППО у сучасних умовах входження вищої освіти України, до якої належить і післядипломна освіта, до Болонського процесу та процесів, пов'язаних зі світовою і європейською інтеграцією.

Мету, завдання та принципи підготовки керівників ЗНЗ до інноваційної діяльності визначають особливості інноваційної управлінської діяльності керівників ЗНЗ, які характеризуються необхідністю змін в управлінні, навчанні і вихованні.

На реалізацію визначеної мети спрямовані такі основні завдання підвищення кваліфікації, як:

- задоволення потреб керівників ЗНЗ щодо їх підготовки до інноваційної діяльності;
- врахування суб'єктно-суб'єктних відносин між викладачами ІППО та керівниками ЗНЗ;
- розвиток особистих якостей керівників ЗНЗ;
- виявлення, ініціювання, використання індивідуального управлінського досвіду керівників ЗНЗ;
- допомога керівникам ЗНЗ у їх самопізнанні, самовизначенні та самореалізації;
- запровадження педагогіки співдружності, співпраці, в контексті якої основною формою навчального спілкування є діалог;
- створення педагогічних умов для підготовки керівників ЗНЗ до інноваційної діяльності;
- забезпечення розвитку та саморозвитку особистості керівників ЗНЗ з урахуванням їх індивідуальних особливостей як суб'єктів пізнання та управлінської діяльності;

– надання кожному керівникові ЗНЗ можливості реалізувати себе в навчальній та позанавчальній діяльності на курсах підвищення кваліфікації.

Ми погоджуємося з Л. Даниленко [2], що основними науковими підходами в підготовці керівників ЗНЗ до інноваційної діяльності є:

– системний, під час застосування якого розглядається набір правил чи принципів, якими керуються управління;

– системно-структурний, який забезпечує внутрішню організацію системи: способи і характер зв'язків між її елементами;

– системно-діяльнісний, який сприяє розкриттю механізму внутрішнього функціонування системи, взаємодії системи і середовища;

– синергетичний, який характеризує процеси оновлення, що ґрунтуються на засадах синергетики – науки про неврівноважені фазові переходи, котрі відбуваються у соціально-педагогічних системах.

У процесі розробки системи підготовки керівників ЗНЗ до інноваційної діяльності в ППО нами виокремлено додаткові пріоритетні принципи, до яких ми віднесли: випереджувальну спрямованість; неперервність; інноваційність; інтерактивність; варіативність змісту та форм навчання.

Розглянемо їх окремо.

Випереджувальна спрямованість підготовки керівників ЗНЗ до інноваційної діяльності в ППО відповідає суспільним потребам щодо їх готовності до управління в умовах інноваційного освітнього простору. У практиці підготовки керівників вона забезпечується оновленням (змінами) навчальних планів курсів підвищення кваліфікації, до яких вносяться теми з філософії сучасної освіти, де обґрунтовується зміст освіти, модулі зі стратегічного й інноваційного менеджментів, спецкурси з використання інформаційно-комунікаційних технологій управління тощо.

Неперервність підготовки керівників ЗНЗ до інноваційної діяльності характеризується втіленням принципу безперервної освіти, освіти упродовж всього життя, є об'єктивною вимогою сучасності до професійного їх зростання. Особливо ця потреба актуалізується у зв'язку з тим, що переважна більшість керівників не отримала спеціальної управлінської підготовки в системі вищої освіти, а вимоги до рівня професійної діяльності на керівній посаді є досить високими.

Інноваційність як відповідна педагогічна умова означає створення такої системи підготовки керівників ЗНЗ, котра б не обмежувала навчання усталеними формами, а забезпечувала послідовність і цілісність етапів розвитку професійності керівників, об'єднаних змістовно та організаційно, з урахуванням постійно змінюваних їхніх потреб, а також введенням нових лекцій, практичних занять, тренінгів, лабораторних занять із основ педагогічної інноватики та менеджменту освітніх інновацій.

Інтерактивність як педагогічна умова підготовки керівників ЗНЗ до інноваційної управлінської діяльності зумовлена пошуком нових технологій навчання, які б забезпечували перенос акценту із набуття знань і дій «за взірцем» на формування професійно компетентної особистості, здатної до взаємодії в інноваційному просторі. Інтерактивне навчання передбачає партнерську взаємодію викладачів із дорослими учнями (слухачами), діалог, взаємозбагачення, обмін думками. Таке професійне спілкування дозволяє учаснику інтерактивної взаємодії порівнювати власну діяльність із еталонною або нормативною моделлю та визначати подальші напрями саморозвитку і рефлексії.

Варіативність змісту та форм навчання як педагогічна умова підготовки керівників ЗНЗ до інноваційної діяльності найбільш повно реалізує установку на особистісний підхід до керівників у системі післядипломної педагогічної освіти, що передбачає самостійний і свідомий вибір мети, цінностей, змісту, способів, термінів навчання. Тому при створенні експериментальної системи підготовки керівників ЗНЗ до інноваційної діяльності нами були розглянуті її концептуальні засади для навчання дорослих (табл. 1).

Концептуальні засади підготовки керівників ЗНЗ до інноваційної діяльності в ІППО

Концептуальні засади навчальних програм підвищення кваліфікації керівників ЗНЗ з підготовки до інноваційної діяльності			
№ п/п	Назва дидактичного принципу	Відображення	
		У змісті навчання	У структурі навчання
1	Випереджувальна спрямованість	Тема: «Сучасна філософія освіти»	Оновлення навчальних планів (навчальні модулі, спецкурси соціогуманітарної складової) «Нормативно-правова база ІД керівників ЗНЗ», «Соціально-педагогічні засади ІД керівників ЗНЗ».
2	Неперервність	Тема: «Управління ЗНЗ в сучасних умовах»	Оновлення тем функціональної складової «Інноваційний розвиток ЗНЗ».
3	Інноваційність	Введення нових лекцій, практичних занять, тренінгів, лабораторних занять з основ педагогічної інновації та менеджменту освітніх інновацій.	Оновлення тем галузевої складової: «Моніторинг якості освіти, мотиваційне управління персоналом», «Залучення додаткових ресурсів для здійснення ІД»
4	Інтерактивність	Впровадження інтерактивних технологій управління, навчання й виховання	Планування тренінгових занять, інтерактивних форм навчання за напрямками ІД керівників ЗНЗ
5	Варіативність змісту та форм навчання	Самостійний і свідомий вибір тем навчання в умовах кредитно-модульної системи	Врахування інтересів слухачів у введенні тем спецкурсів та факультативів
6	Системність	Взаємодія та взаємообумовленість усіх складових системи підготовки керівників ЗНЗ, спрямованих на покращення знань, умінь, методів, досвіду та особистих якостей	Узгодження всіх складових підготовки керівників ЗНЗ до інноваційної діяльності: концептуальної, змістової, технологічної, рефлексивної, прогностичної
7	Прогностичність	Організація і застосування на практиці отриманих знань у майбутньому	Введення діагностико-аналітичного модуля в навчальний план підвищення кваліфікації в ІППО (узагальнення досвіду, створення інноваційного проекту)

Як видно з табл. 1, дані принципи підвищення кваліфікації керівників ЗНЗ в ІППО впливають на зміст і структуру їх навчання. Система післядипломної педагогічної освіти порівняно з базовою (професійною) є менш інертною і здатна оперативно реагувати на зміни у суспільстві та виникнення відповідних пріоритетів у наукових підходах і принципах, і наявність кожного наукового підходу і принципу впливає на формування відповідного змісту і структури навчання.

В основу запропонованої системи підготовки керівників ЗНЗ до інноваційної діяльності в ІППО нами покладено принципи, розроблені авторами:

– Л. Даниленко: принципи глобалізму (розкриває поняття про світ як єдину систему); андрагогіки (створює умови для навчання дорослих протягом усього життя); синергетизму

(характеризує процеси оновлення); гуманізму (саморозвиток особистості): інноваційності (забезпечення змін у системі освіти); інформаційності (інформує про стан управлінської діяльності) [2];

– Н. Протасовою: принципи соціально-економічної детермінованості, системності, наступності, послідовності, комплексності, науковості, прогностичності (загальнометодологічні); індивідуального досвіду та розвитку індивідуальних освітніх потреб, рівнево-кваліфікаційний, життєво і перспективно-посадовий, віковий підхід, створення умов для свободи вибору проблемно-ситуативної організації навчання, стимулювання самоосвіти та самостійності навчання, спільної діяльності в навчальному процесі, розвиток творчого потенціалу та морально-вольової сфер особистості, актуалізації результатів навчання (андрагогічні) [7];

– С. Змієвим: принципи провідної ролі самостійності; проблемно-пошукової організації навчання; індивідуалізації; поваги та уваги до особистості, її професії, елективності, інтерактивності, мотивації та розвитку творчого потенціалу [3];

– В. Бегеєм: принципи демократизації; науковості; гуманізації та гуманітаризації; культуровідповідності; соціалізації; безперервності, наступності та інтеграції; варіативності; індивідуалізації; природовідповідності; гармонізації родинної та шкільної освіти [1]. Дані принципи були взяті нами за основу.

Принцип демократизації, застосований при розробці навчального модуля з підготовки керівників ЗНЗ до інноваційної діяльності в ході навчання на курсах підвищення кваліфікації, сприяє розвитку їхньої самостійності у вирішенні основних завдань управління, розвитку різноманітних форм співробітництва та партнерства, довіри між учасниками інноваційної діяльності; принцип науковості допомагає науковому обґрунтуванню форм, методів і змісту навчання, здійсненню наукових досліджень у галузі педагогіки і психології; принципи гуманізації та гуманітаризації сприяють збереженню й відновленню тілесного й духовного здоров'я, сенсу життя, особистої свободи, моральності, щастя, всебічного розвитку, прояву креативності і творчості керівників; принцип культуровідповідності збереженню, передачі, відновленню й розвитку української національної та світової культури засобами освіти; принцип соціалізації – забезпеченню оптимальних умов для засвоєння й відтворення індивідом соціального досвіду, що свідчить про природний, безболісний вхід людини в життя суспільства та закладення в освіту механізмів адаптації, життєтворчості, рефлексії, виживання, збереження індивідуальності кожного учасника інноваційного процесу; принципи безперервності, наступності та інтеграції сприяють забезпеченню єдності всіх ланок освіти ІППО з іншими закладами освіти та організаціями на основі співдружності, спрямованої на поглиблення, конкретизацію інноваційного процесу, його наступність і цілісність, набуття знань та вмінь упродовж усього життя; принцип варіативності – задоволенню індивідуальних запитів, пізнавальних та інтелектуальних інтересів і можливостей керівників; принцип індивідуалізації сприяє забезпеченню підготовки керівників ЗНЗ до самопізнання, саморегуляції, самоконтролю, самоорганізації; принцип природовідповідності – забезпеченню фізичного розвитку керівників ЗНЗ, збереженню їх здоров'я, особливої уваги до розвитку їхніх природних потреб, здібностей, виховання екологічної свідомості; принцип гармонізації родинної та шкільної освіти сприяє створенню умов, за яких батьки виступають першими вчителями й партнерами.

Застосування цих принципів вносить суттєві зміни у зміст підвищення кваліфікації педагогічних працівників. Зокрема, з метою реалізації принципу глобалізму в експериментальних ІППО до навчального плану підвищення кваліфікації включено таку тему: «Управління ЗНЗ в умовах здійснення інноваційної діяльності»; з метою реалізації принципів андрагогіки і синергізму – тему «Сучасна філософія в освіті»; принципу гуманізму – тему «Гуманізація управлінської діяльності керівників ЗНЗ в сучасних умовах»; принципу інноваційності – тему «Реалізація принципів інноваційності у сучасній теорії педагогіки»; принципу інформаційності – тему «Intel «Навчання для майбутнього».

Ми виходили з того, що наукові підходи і принципи – це концептуальні напрями, які визначають зміст навчання керівників ЗНЗ до інноваційної діяльності.

А саме:

– у змісті навчання принцип глобалізму забезпечує ознайомлення слухачів з проблемами інтеграції; принцип андрагогіки – вивчення ними передового досвіду управлінців; принцип синергетики – вивчення особливостей поведінки соціальних систем, які знаходяться в стані постійних змін; принцип гуманізму – розвиток гуманістичних якостей особистості; принцип інноваційності – вивчення освітніх інновацій; принцип інформаційності – оволодіння ІКТ-технологіями; принцип демократизації – оволодіння технологіями демократичного управління; принцип науковості – ознайомлення з сучасними надбаннями науки і освіти;

– у структурі навчання принцип глобалізму сприяє запровадженню додаткових семінарів і спецкурсів; принцип андрагогіки – організації управлінської практики; принцип синергетики – застосуванню нових форм організації навчання; принцип гуманізму – вибору змісту навчання у варіативній складовій; принцип інноваційності – застосуванню активних та інтерактивних методів навчання; принцип інформаційності – застосуванню комп'ютерних технологій для індивідуальної форми навчання; принцип демократизації – збільшенню годин самостійного навчання; принцип науковості – співвідношенню теоретичних і практичних занять.

Окрім того, принципи провідної ролі самостійності, проблемно-пошукової організації і змісту навчання, індивідуалізації і поваги до суб'єктів навчального процесу, елективності, інтерактивності, мотивації та розвитку творчого потенціалу особистості сприяють розвитку активних методів навчання; створенню проблемних ситуацій на заняттях; індивідуалізації навчального процесу; розкриттю власних здібностей слухачів та їх досвіду; вільному вибору тем випускної творчої роботи; взаємодії у процесі навчання; активних виступів на семінарських і лабораторних заняттях, а також сприяють розвитку очно-дистанційної та кредитно-модульної систем організації навчального процесу; тестованого контролю та введення у навчальний план таких форм занять, як лабораторні роботи; захист авторських проектів у формі презентації досвіду управлінської діяльності; комплексні заліки.

Окрім синергетики й андрагогіки, одним із концептуальних положень, які висувують провідні українські вчені - І. Зязюн, Л. Онищук, Л. Пуховська, О. Савченко, Т. Сорочан, О. Сухомлинська, є гуманізація, особистісна зорієнтованість педагогічного спілкування, його спрямованість на розвиток і реалізацію особистісного потенціалу суб'єктів педагогічного процесу [4; 5; 6; 7; 8, 9]. Здебільшого в сучасній науково-педагогічній літературі це стосується взаємодії між учителем і учнем. Проте ми вважаємо необхідним поширити такий підхід і на підготовку керівників ЗНЗ до інноваційної діяльності в ППО, адже педагоги і керівники саме тут опановують сутність такого типу взаємодії, щоб потім застосувати його на практиці. Це сприяє не лише здійсненню традиційних для керівників ЗНЗ функцій оновлення знань і вмінь, а й впливає на розвиток професійної культури, самосвідомості, формування гуманістичних психологічних установок, соціальнозначущих мотивів інноваційної діяльності.

Дані принципи навчання та його організації, представлені в статті, сприяють розвитку самостійності слухачів курсів підвищення кваліфікації у здобутті ними додаткових знань і вмінь у різних формах навчання; забезпечують задоволення їхніх потреб, інтересів і мотивів щодо оволодіння новими знаннями і навичками професійної діяльності; впливають на оновлення змісту, форм і методів навчання; розвивають їхні професійні якості та забезпечують підготовку керівників ЗНЗ до інноваційної діяльності.

Література:

1. Бегей В.М. Педагогічні основи демократизації управління загальноосвітньою школою: Навч. посібник для студентів пед.ін-тів та ун-тів і керівників шкіл. – Львів.: ЛДУ, 1994. – 152 с.
2. Даниленко Л.І. Управління інноваційною діяльністю в загальноосвітніх навчальних закладах / Дис. на здобуття наук. ст. доктора пед. наук. 13.00.01 – Теорія і історія педагогіки – К.: ЦППО АПН України, 2004. – 337 с.
3. Змеев С.И. Андрагогика: теоретические основы обучения взрослых. – М.: ПЕР СЕ, 2003. – 207 с.

4. Зязюн І.А. Філософія неперервної освіти // Система неперервної освіти: здобутки, пошуки, проблеми: Матеріали міжн. наук.-практ. конф.: У 6 кн. – Чернівці: Митець, 1996. – Кн. 1. – С. 13.
5. Онищук Л.А. Гуманізація управлінської діяльності директора школи: Монографія. – Житомир: Полісся, 2002. – 324 с.
6. Пуховська Л.П. Стратегія розвитку професіоналізму педагогів на зламі століть // Післядипломна освіта в Україні. – 2002. – № 2. – С. 29–32.
7. Протасова Н.Г. Післядипломна освіта педагогів: зміст, структура, тенденції розвитку. – К.: Державна академія керівних кадрів освіти. – 1998. – 176 с.
8. Савченко О.Я. Державні стандарти шкільної освіти і управління інноваційними процесами / Пед. газета. – 2001. – № 8. – С. 6.
9. Сорочан Т.М. Фасилітація – нова функція післядипломної педагогічної освіти // Освіта на Луганщині. – 2004. – 32 (21). С. 8–11.
10. Сухомлинська О.В. Періодизація педагогічної думки в Україні: кроки до нового виміру // Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992–2002: 36. наук. пр. до 10-річчя АПН України / АПН України. – Харків: «ОВС», 2002. – Ч. I. – С. 37–55.

У статті розкрито наукові принципи системи підготовки керівників ЗНЗ до інноваційної діяльності, з'ясовано її складові, проаналізовано концептуальні засади їх підготовки до неї в ІППО.

The article deal with scientific principles in the system of preparing school administrations to innovative activity. The main parts of innov activity anylized in the article and the conceptual principles of preparing school administration in In-Service Teachers' Training System are show here.

УДК 378

**Е.С. Вільчковський, А.Е. Вільчковська, В.Р. Пасічник
м. Кельце, Польща**

ПІДГОТОВКА СТУДЕНТІВ ПОЛЬСЬКИХ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ДО ВАЛЕОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ ШКОЛЯРІВ

Актуальність. Здоров'я людини на різних історичних етапах розвитку суспільства завжди займало пріоритетне місце у системі життєвих цінностей. Формування світоглядної думки про збереження здоров'я людини, як найбільшої її цінності, було започатковано філософами стародавньої Греції (Аристотель, Демокріт, Сократ, Платон та ін.). Вони сформували перші постулати здорового стилю життя людини: «пізнай самого себе», «піклуйся про самого себе». Платон вважав здоров'я найпершим добром, вроду – другим, а багатство – третім. За думкою Аристотеля «здоров'я людини – її щастя». Ці погляди є актуальними і в наш час.

Тільки здорова людина може подолати життєві перешкоди, які повстали на її шляху, реалізувати свої професійні якості, творчо працювати, повноцінно відчувати радість свого життя. Бути здоровим – це природне бажання кожної людини. Повна або часткова втрата здоров'я лишає її у значній мірі надії на майбутнє активне життя, забирає у неї багато повсякденних радощів. З цього приводу можна згадати старе англійське прислів'я: «Здоровий жебрак – щасливіший хворого короля». Тому в усі історичні епохи на нашій планеті здоров'я було і є основою сутності людського існування (М. Амосов, Г. Апанасенко Б. Войнаровська, М. Демель, І. Мурахов та ін.).

У вітчизняній та зарубіжній літературі існує близько 100 різних дефініцій цього поняття. В. Казначеев визначає здоров'я, як процес збереження і розвитку фізіологічних функцій, оптимальної трудової і соціальної активності при максимальній тривалості активного творчого життя. За думкою І. Брехмана здоров'я – це рівновага між особою і довкіллям, здатність зберегати відповідну віку стійкість організму. Г. Царегородський розглядає здоров'я, як оптимальне функціонування організму. У статуті Всесвітньої Організації Охорони Здоров'я (ВООЗ) записано, що «здоров'я це стан повного фізичного, духовного та соціального благополуччя, а не тільки відсутність хвороб чи фізичних вад».

Рівень здоров'я людини залежить від багатьох факторів, які тісно пов'язані між собою: спадкових, соціально-економічних, екологічних та системи охорони здоров'я у кожній країні. За даними ВООЗ стан здоров'я людини на 50-55% обумовлює стиль її життя. Тому головна роль у збереженні здоров'я належить самої людині, її цінностям, гармонізації внутрішнього світу, навколишнього середовища та організації здорового життя (Ю. Лісіцин).

Здоровий стиль життя – це реалізація комплексу єдиної науково-обґрунтованої медико-біологічної і соціально-психологічної системи профілактичних заходів. Важливим чинником в реалізації його вимог є комплексне використання оздоровчо-фізкультурних засобів. Він визначає певний напрямок діяльності людини для охорони та зміцнення власного здоров'я (М. Амосов, А. Магльований).

Американські вчені Р. Паффенберг і Е. Ольсен вважають, що здоровий стиль життя повинен включати наступні компоненти: регулярне триразове харчування, обов'язковий щоденний сніданок, систематична рухова активність середньої інтенсивності, повноцінний сон (7-8 годин), відмова від паління, підтримка оптимальної ваги тіла, невживання або обмеження вживання алкоголю [4].

Стосунок молоді до здорового стилю життя обумовлений автономією його вибору серед багатьох альтернативних можливостей, а одночасно він обумовлений соціальним середовищем, в якому перебуває молодь, рівнем розвитку суспільно-економічних відносин у країні, реалізацією у цьому напрямку державних програм (з фізичного виховання, валеології), становищем закладів освіти та ін.

Мета дослідження: охарактеризувати систему валеологічної освіти майбутніх вчителів, які навчаються у вищих навчальних закладах Польщі.

За останні роки проведені дослідження у різних регіонах Польщі, які присвячено аналізу стану здоров'я дітей та молоді (Б. Войнаровська, Я. Бельський, Е. Буліч, І. Муравов та ін.). Висновки цих досліджень свідчать про те, що кількість захворювань у порівнянні з 80-ми роками значно зросла. Переважну роль в цьому плані відіграє безвідповідальне ставлення значної частини молоді до збереження та зміцнення свого здоров'я, покращення фізичного розвитку, існуючий режим гіподинамії, а також негативний вплив оточуючого середовища.

В реформуванні системи освіти в школах різного типу, відповідно за наказом міністра народної освіти Польщі (від 15.02.1999 р.), введено міжпредметну дисципліну «Edukacja prozdrowotna» (навчання здоровому стилю життя – валеологія). В даному документі вказано, що за реалізацію цього предмета відповідають всі вчителі школи, які до програми своєї навчальної дисципліни включають відповідні теми, пов'язані із збереженням та зміцненням здоров'я школярів. Це також стосується усіх педагогів, які працюють у різних освітньо-виховних закладах.

Для виконання цього завдання шкільної освіти необхідно було підготувати вчителів, які б могли реалізувати цю концепцію – «навчання учнів здоровому стилю життя». Тому встало питання про введення до навчальних планів вищих навчальних закладів, які готують педагогічні кадри для шкіл, нового предмету – «Педагогіка здоров'я» (в деяких ВНЗ цей предмет має назву, як і в школах – «Навчання здоровому стилю життя»).

Потреба у викладанні цього предмету на педагогічних факультетах ВНЗ пов'язана також з тим, що їх випускники, працюючи в школі, повинні викладати не тільки валеологію в обсязі своєї навчальної дисципліни, а й брати участь у різних заходах, спрямованих на підвищення рухової активності школярів (проведення фізкультурних хвилин, динамічних перерв), а також у позакласних та позашкільних масових заходах (туристичні походи, екскурсії та ін.), які сприяють покращенню здоров'я дітей та учнівської молоді.

В основу валеологічної освіти студентської молоді покладено формування науково-діалектичного світогляду у сфері валеологічної культури, оволодіння ними засобами, методами та формами індивідуальної рухової діяльності (рекреаційна сфера); вміннями цілеспрямовано використовувати її для особистого фізичного, інтелектуального, рухового розвитку і покращення стану здоров'я.

Важливе значення для збереження та зміцнення здоров'я студентської молоді мають валеологічні знання про основні складові здорового стилю життя людини. У широкому

культурологічному контексті валеологічна освіта повинна бути спрямована на формування ціннісних орієнтацій особистості, а пріоритетом її є цінності здоров'я. Належить через знання валеології використовувати мотиваційний механізм, формувати переконання у необхідності самозабезпечення здоров'я. Головним механізмом, який формує у молоді ці переконання є система наукових знань про здоров'я та чинники, що його обумовлюють (М. Демель, Е. Буліч, І. Муравов, Р. Потапшюк та ін.). Мотивація, як психологічний феномен, забезпечує переорієнтацію фізіологічних процесів у русло ситуативної поведінки підтримуючої здоров'я.

Слід зазначити, що кожний студент, який розпочав навчання у вищому навчальному закладі, має певні знання з валеології, а також погляди, переконання, щодо цієї сфери культури суспільства, у нього сформовані відповідні вміння і навички в організації своєї життєдіяльності та ін. Безумовно, основну роль в цьому відіграють його батьки та школа, де валеологічна освіта починається з першого класу. Тому зміст валеології у ВНЗ повинен враховувати, що молоді люди вже мають певну валеологічну освіченість. Безумовно, рівень підготовки випускників середніх шкіл з цієї галузі освіти має значну розбіжність і це зрозуміло. Однак зміст основних знань з валеології, який повинні засвоїти учні, викладено у програмах з «Edukacji prozdrowotnoј» для середніх шкіл, а головне те, що валеологія не є окремою навчальною дисципліною, вона реалізується як міжпредметова освіта, тому кожний вчитель повинен при викладанні свого предмету знайти можливість надавати певну інформацію учням, яка стосується знань з валеології.

У школах різного типу дирекція затверджує план з валеологічної освіти учнів, який передбачає реалізацію його не тільки у навчальному процесі, а й в позаурочний час. Призначається також куратор з валеологічної освіти, частійше за все це вчитель фізичного виховання або біології, тому що їх предмети мають значні можливості не тільки для реалізації змісту валеологічної освіти, а й для формування валеологічної культури в учнів різних вікових груп.

Тому повноцінна підготовка майбутнього педагога у ВНЗ, не залежно від того в якому закладі освіти він буде працювати, повинна передбачати обов'язкову валеологічну освіту. Це дає йому можливість реалізувати не тільки програму із свого предмета, а також цілеспрямовано впливати на виховання здорового підростаючого покоління. До того ж майбутній вчитель сам повинен бути здоровою людиною і бути прикладом для учнів у дотриманні вимог здорового стилю життя.

У більшості вищих навчальних закладів студентам першого або другого курсу педагогічних факультетів читається курс лекцій з педагогіки здоров'я (валеології). Викладання цього теоретичного блоку має на меті сформувати стійку мотивацію на фізичне самовдосконалення студентів, допомогти їм у виборі раціональних засобів активного відпочинку (рекреації), а також дотримування доброї фізичної форми.

Тематика цього курсу включає лекції з організації та змісту раціонального режиму розумової, фізичної працездатності та рухової активності; профілактики тютюнопаління, алкоголізму та наркоманії; організації та змісту самостійних занять фізичними вправами у повсякденному житті студента (ранкова гімнастика, фізкультурні хвилини у процесі роботи на комп'ютері, самостійної праці над літературою та ін.; оздоровча ходьба та біг, активний відпочинок у вільний час та ін.); самоконтроль за станом особистого здоров'я, фізичним розвитком та руховою підготовленістю; раціональне харчування, шляхи подолання емоційного стресу та ін.

Слід зазначити, що рухова активність у більшості студентів (за даними нашого анкетування) значно менше загальноприйнятих норм (7-8 годин на тиждень), в основному, вона обмежується ходьбою до ВНЗ і до дому або гуртожитку, а для студентів першого і другого курсів раз на тиждень проводяться академічні заняття з фізкультури. Режим гіподинамії є специфічною рисою життя студентської молоді. Причиною тому є несформованість свідомої потреби у самостійних заняттях фізичними вправами під час навчання у школі. Цікаво, що у відповіді на питання в анкеті: «Чи вважаєте Ви за доцільне виконання ранкової гімнастики?» майже 90% респондентів дали позитивну відповідь, а в той час регулярно її виконують лише 5% студентів. Теж саме стосується використання різних

форм активного відпочинку у позалекційний час, а також в суботу та неділю коли у студентів стаціонара немає занять у ВНЗ. Тільки 20-23% з них застосовують в ці дні катання на велосипеді (у теплий період року), прогулянки до парку, одноденні туристичні походи (епізодично); відвідування басейну або спортивного залу. Для того, щоб подолати пасивність молоді у збереженні та зміцненні свого здоров'я необхідно стійка мотивація, яка виникає з відповідної потреби й підкріплюється позитивними емоціями.

Особливо небезпечним для здоров'я молоді залишається паління тютюну. У Польщі палить около 10 мільйонів осіб, що є одним з найвищих показників в Європі (у відношенні до загальної кількості населення країни). До того ж поступово знижується вік розпочинання паління у середовищі молодих людей, одночасно зростає кількість дівчат у віці 16-18 років, які регулярно палять. Фактично що другий хлопець і четверта дівчина випалюють першу сигарету у 13 році життя і навіть раніше. Натомість у віці 14-16 років понад 70% юнаків і дівчат спробували палити. Підтверджено, що найбільша небезпека розпочинання паління з'являється тоді, коли молодь вживає алкогольні напої, має незадовільні оцінки у школі, безцільно проводить вільний час з однолітками за межами свого будинку.

Дослідження (Б. Войнаровська та ін.), які проведені у Польщі на початку нашого століття свідчать про те, що профілактика паління тютюну серед шкілярів є часто не ефективною. У значній частині шкіл взагалі не було формальних вимог заборони паління серед вчителів. Серед багатьох педагогів панувало переконання в тому, що проведення систематичного контролю в місцях, де молодь збирається на паління сигарет, не дає суттєвих результатів. Крім того, частина вчителів сама постійно палила на території школи, чим по-суті, пропагандувала цю негативну для здоров'я звичку. У даний час ситуація у шкільній освіті дещо покращилась. Дирекція забороняє паління вчителям і технічному персоналу в школі, хоча в цілому, є ще багато недоліків в організації профілактики тютюнопаління серед дітей та молоді.

Така ж сама проблема існує й у вищих навчальних закладах. Близько 40-45% студентів (за даними анкетування) випалює 15-20 сигарет на добу. При цьому простежується тенденція поширення тютюнопаління серед дівчат і навіть перевага жіночого паління у студентському середовищі.

Значно складнішими проблемами у вихованні шкільної та студентської молоді є вживання алкоголю та наркотиків. У Польщі, як і в інших країнах Європи, зростає кількість молоді, що регулярно вживає алкогольні напої та приймає наркотики. Причому за останні десять років збільшилась кількість дівчат у віці 14-16 років, які потрапили у залежність від цих речовин. Однією з основних причин поширення алкоголізму та наркоманії є соціальні проблеми з якими молодь не може порадити. Під вплив алкоголю та наркотиків підпадають ті з них, які часто перебувають у стані стресу, конфліктів з батьками, вчителями або однолітками. Значна частина молодих людей знаходиться у стані життєвого кризису і рідко отримує допомогу від своїх близьких, тому вони шукають втіху в алкоголю або наркотиках.

Слід також зазначити, що значна частина молоді, поступивши до вищого навчального закладу, проживає у гуртожитках і відривається від систематичного контролю з боку батьків. Деякі з них попадають під негативний вплив своїх однолітків, які вживають психоактивні речовини. Те ж саме стосується із зловживанням алкоголем і тютюнопалінням. Тому переконлива науково обгрунтована інформація під час викладання лекційного курсу з педагогіки здоров'я про негативні наслідки прийому наркотичних речовин, алкоголю та паління, які спираються на сучасні дослідження цих питань, а також про профілактику цих згубних звичок, дуже важлива для мотивації студентської молоді на здоровий стиль життя.

Висновок. Збереження та зміцнення здоров'я, підтримка доброї працездатності, відмова від згубних звичок є важливими рисами особистості майбутнього вчителя школи, професійна діяльність та образ життя якого повинні служити еталоном поведінки та дотримання постулатів, щодо здорового стилю життя дітей та молоді. До того ж праця вчителів у польських школах, незалежно від того, який предмет вони викладають, обов'язково пов'язана з валеологічним вихованням школярів. Тому формування у студентів свідомої потреби у необхідності покращувати своє духовне, психічне і фізичне здоров'я,

дотримуватись вимог здорового стилю життя, а також підготовка їх до валеологічної освіти учнів шкіл є важливим аспектом сучасної системи освіти на педагогічних факультетах вищих навчальних закладів Польщі.

Література:

- 1.Амосов Н. Раздумья о здоровье.-М:ФиС, 1987- 64 с.
- 2.Апанасенко Г. Эволюция биоэнергетики и здоровья человека.-СпБ: МГП Петрополис, 1992 – 85 с.
- 3.Булич Э., Мурахов И. Валеология. Теоретические основы валеологии.-К: ИЗМН, 1997 – 224 с.
- 4.Рафенберг Р., Ольсен Е. Здоровый образ жизни.- К: Олим. л-ра, 1999- 320 с.
- 5.Bielski J. Metodyka wychowania fizycznego i zdrowotnego. - Kraków 2005, - 362 s.
- 6.Bulicz E., Murawów I. Wychowanie zdrowotne. – Radom 2002, - 533 s.
- 7.Błada E., Bielski J. Dzieje myśli o zdrowiu i kulturze fizycznej. – Piotrków-Trybunalski 2005. – 205 s.
- 8.Demel M. Pedagogika zdrowia.- Warszawa 1980. – 200 s.
- 9.Wojnarowska B. Edukacja prozdrowotna w szkole // Lider, 200, nr 4, s. 6-10.

The article deals with the necessity of valeological education of students of higher education establishments Poland. The essence of Health Pedagogic course is shown

УДК 51(07)

Л.А. Вотякова
м. Вінниця, Україна

ДО ПИТАННЯ СТВОРЕННЯ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА, ЩО ЗАБЕЗПЕЧУЄ МЕТОДОЛОГІЧНУ ПІДГОТОВКУ УЧИТЕЛЯ МАТЕМАТИКИ

Постановка проблеми. Замовлення на спеціаліста (Галузевий стандарт вищої освіти спеціальність 6.010100 Педагогіка і методика середньої освіти. Математика) серед типових завдань професійної діяльності передбачає здатність учителя виконувати завдання типу: аналізувати сучасні математичні теорії, ставити математичні проблеми (задачі), обирати і використовувати алгоритми, методи та прийоми розв'язування задач, а серед умінь – уміння обирати об'єкт та предмет дослідження, визначати мету та його завдання, формулювати гіпотетичні твердження, доводити або спростовувати їх, аналізувати відомі методи і прийоми на їх придатність до розв'язування поставленої проблеми.

Якраз наявність необхідних знань і набуття відповідних навичок, що забезпечують готовність до виконання таких завдань, ми й називаємо методологічною підготовкою учителя, розуміючи під методологічною сукупність прийомів дослідження, що їх застосовують у будь-якій науці відповідно до специфіки об'єкту її пізнання.

Щодо терміну «освітнє середовище», то тут він дещо звужений, а саме під освітнім (інформаційним) середовищем ми розуміємо наявність певної навчально-дослідницької програми з необхідним дидактичним забезпеченням. Цільова установка такої програми – пошук прийомів творення у світі математики.

Насамперед, напрошується питання «Чи наявне інформаційне середовище, а саме навчальні посібники і монографічна література, спроможне забезпечити виконання поставлених задач?» Відповідь однозначна «Так!»

Однак маємо об'єктивні чинники, які категоричне «Так!», змушують замінити дипломатичним «Можливо, за певних умов».

Справді, будь-яка досконало організована система наукових знань для отримання статусу навчальної дисципліни має «переодягнутись в дидактичну одіж», тобто її зміст після відповідної дидактичної обробки має бути розкритий у підручниках і навчальних посібниках. А останні у поєднанні з арсеналом дидактичних засобів навчання мають забезпечити не тільки засвоєння цих знань, а й особистісне включення того, хто навчається, в процес пізнання.

Зрозуміло, що чим вищий рівень абстрактності такої системи, тим вірогідніше, що саме він визначить зміст і форми навчальної діяльності, а отже, тим більша небезпека того, що

одержанні знання знайдуть своє місце в майбутній професійній діяльності (точніше, просто будуть забуті). Особливо видимою є така небезпека під час дидактичної обробки математичного знання. Адже наявність чітко визначеного понятійного апарату і ефективного методу систематизації знань прямо таки диктує форму його подання. Сама ж реалізація такої обробки істотно залежить як від рівня вже здобутих знань, так і від наукового авторитету особи, яка її здійснила.

Для прикладу, перший підручник з аналізу та його застосувань в геометрії Г. Лопітала (1696) був побудований як керівництво до дії в процесі розв'язування конкретних задач. Структуру і зміст навчальних посібників з аналізу визначили монографії «Вступ до аналізу нескінченно малих» (1748), «Диференціальне числення» (1755), «Інтегральне числення» у трьох томах (1768-1770) геніального Л. Ейлера, у яких на перший план виступає основний об'єкт аналізу – функція (за Ейлером певний аналітичний вираз, який можна побудувати з допомогою класу допустимих операцій, до складу якого входять арифметичні дії, степені, корені, розв'язування алгебраїчних рівнянь, до них були приєднані також показникова, логарифмічна і тригонометричні функції, а арсенал допустимих операцій був поповнений диференціюванням та інтегруванням [1]). Цільовим завданням нового покоління підручників стало освоєння інструментарію дослідження поведінки функції за певними властивостями, за якими досить часто стояли практичні задачі.

Наступне «переодягання аналізу в нову дидактичну одіж» пов'язане із лекціями О. Коші, що були опубліковані в трьох книгах «Курс аналізу» (1821), «Резюме лекцій з числення нескінченно малих» (1832), «Лекції, що стосуються застосувань аналізу в геометрії» в двох томах (1826, 1828). Новизна його курсу у тому, що поряд з основним об'єктом аналізу визначався його метод – граничний перехід, через який дістали строге означення «містичні» нескінченно малі, неперервність не тільки функцій, а й фундаменту аналізу множини дійсних чисел, збіжність нескінченних рядів, похідна та інтеграл. Більше того, граничний перехід став ефективним методом побудови нових класів функцій і не тільки дійсної змінної. І хоча вже майже двісті років аналіз збагачується новими результатами, розширює свою присутність не тільки в інших розділах математики, а й в природничих і гуманітарних науках побудова його як навчальної дисципліни спирається на методологію Коші.

Досягнення математичної науки минулого століття не могли не позначитись на змісті аналізу як навчальної дисципліни. Найбільш суттєвим стало відображення в ньому глибоких зв'язків з функціональним аналізом, сучасною алгеброю та топологією [2]. Більше того, зазначимо, що усвідомлення цілісності математики через можливість її побудови на теоретико-множинній основі і спільність її логічних принципів, привели до створення універсальних курсів в значній мірі позбавлених самоізоляції [3].

Зрозуміло, що такого типу навчальні посібники, написані фахівцями самого високого рівня, через форму подання матеріалу і через завдання для самостійного осмислення забезпечують особистісне включення тих, хто навчається, в пізнавальний процес, який моделює зміст майбутньої професійної діяльності (творення нового математичного знання та його прикладне використання). У поєднанні з певною «педагогічною добавкою» вони можуть забезпечити підготовку учителя, математична освіта якого задовольняє значною мірою, сформовані в свій час Г. Фройденталем [4]. А саме, наявність у нього фундаментальних знань, необхідних для розуміння сучасної математики, і певних умінь у використанні її фундаментальних методів, усвідомлення того, яким чином ведуться математичні дослідження і як результати таких досліджень використовуються. зрозуміло, що така підготовка є гарантом спроможності учителя виконувати поставлені соціальні завдання на високому професійному рівні.

Однак, коли підготовка здійснюється в педагогічному ВНЗ, де потенційні можливості як тих, хто навчається, так і тих, хто навчає, значно нижчі у порівнянні з елітними вузами, а завдання (урізаний варіант) залишається такими ж, проблема професійного становлення випускників, на наш погляд, далека від розв'язання. Ні нинішня навчальна література (для прикладу підручник з аналізу в трьох частинах М. Давидова), ні той арсенал методів, які

використовуються в процесі викладання, не спроможні на перетворення набутих знань в уміння працювати в математичному світі.

Інформація, навіть сама новітня, здобута споглядальним шляхом, але не затребувана, як правило, малоефективна, тим більше математична, яка не вирізняється особливою привабливістю. А тому майбутній учитель, який не має досвіду активної математичної праці, навряд чи досягне високої майстерності. Причина очевидна – накопичені знання тільки у поєднанні з набутими вміннями дають можливість оволодіти предметною діяльністю.

Ця прописна істина стала ідеологічною установкою Д. Пойа [5], причому не на рівні сентенцій (чим часто грішать подібні установки), а й забезпечена досить результативною інструментальною базою. Справді, оскільки за Пойа «Уміння (know-how) в математиці – це *спроможність розв'язувати задачі* (наш курсив), знаходити доведення, критично аналізувати їх, з достатньою легкістю користуватись математичним апаратом, розпізнавати математичні поняття у конкретних ситуаціях» [5, с.302], то набуття таких умінь може забезпечити, за наявності необхідної інформації, легалізацію прийомів розумової праці у світі елементарної математики. Інакше кажучи, якщо той, хто навчається, володіє необхідною інформацією і знає, як треба думати, то він зможе не тільки результативно оперувати нею, а й імпровізувати в її межах, і навіть здобувати (відкривати) нову.

У практиці вищої школи методична установка Д. Пойа реалізується через різні типи практикумів (для прикладу, [6], [7]) і навіть підручники [8], у яких розв'язування задач супроводжується легалізацією необхідних розумових дій, зокрема в останньому воно подається в двох-стовпчиковому форматі, один з яких має позначку «Стратегія» і легалізує ті дії, які ведуть до розв'язку.

Типова математична праця сьогоденного пересічного студента може бути спрощено охарактеризована так:

- 1) завчи (якщо зможеш, розберись) чужі теореми;
- 2) розв'язуй (якщо зможеш) чужі задачі.

І слід визнати, що і методичне забезпечення і організаційні форми навчання багато в чому націлюють на такий характер праці.

Зрозуміло, що викладач має навчати, однак навчати не означає лише передавати знання. За П. Фрейре «Процес навчання формується у якості такого тільки за умови, що йому передуює або розгортається паралельно з ним навчальна дія, що спрямована на «конструювання» змісту об'єкту, доступного розумінню того, хто навчається. Таким чином, у процесі навчання той, хто навчається, перетворюється у виробника і творця знання, яким він має оволодіти». Інакше кажучи, освітній акт має бути актом переосмислення і реконструкції змісту (*перша методологічна установка нашого проекту*).

Оскільки конструювання математичних об'єктів – невід'ємна складова процесу творення нового математичного знання (процесу пізнання реалій математичного світу), то логічно включити його в арсенал тих умінь, якими має оволодіти студент. Це дасть можливість, з одного боку, надати традиційному навчальному матеріалу форму, що стимулює особистісну активність як того, хто навчає, так і того, хто навчається. А з іншого боку, студент отримає щеплення, що запобігає звуженню його математичного світу до рівня шкільного підручника. Відразу зауважимо, що мова йде про прийняття певного конструктивного математичного світогляду, який пов'язує проблему існування математичних об'єктів з можливістю їх побудови і відкидає на підставі цього ряд установок традиційної теоретико-множинної математики як то абстракцію актуальної нескінченності або ж універсальність закону виключення третього. Ми виходимо з діяльнісної сутності цього терміналу. Точніше, сутність нашої *другої методологічної установки* у тому, що включення в навчальну діяльність студента трансформованих, згідно з етапом навчання, методів і прийомів наукового пошуку, форм організації наукового дослідження не може не вплинути на його пізнавальну активність, а конструювання об'єктів дослідження не може не надати його діяльності особистісного характеру.

Конкретизація цих установок здійснюється насамперед через включення в навчальний матеріал елементів історизму. Звичайно, маємо на увазі не стільки персоналії, скільки

історію ідей і методів, тобто певним чином реконструйовану історію математики. Суттєво, що глобальні стратегічні напрямки розвитку математики та її фундаментальні методи [10] розкривались у формі доступній студенту, який не відрізняється високою математичною підготовкою. Зусилля, затрачені при намаганні подати в простому вигляді результати складного аналізу, майже завжди оправдовується. Але не слід забувати, що простота у певному розумінні суб'єктивна властивість, що сильно корегує з доброю поінформованістю, а розуміння конкретних методів приходить при успішному застосуванні їх. Тому проект передбачає присутність глобальних ідей легалізувати в оперативному навчальному матеріалі, а ефективність методів перевірити в осмисленому студентом середовищі.

Основна частина. Причетність студента до продукування нового знання забезпечується через конструювання ним об'єктів дослідження, складання задач, переробки логічних міркувань, що привели до певного результату (процес наближення до істини) у строго логічне доведення (обґрунтування сформованої істини).

Тепер щодо наповнення конкретним змістом проекту.

Фактично на всіх етапах навчання участь студентів, а потім і вчителів у постановці задач досить незначна, щоб не сказати жалюгідна. Адже більшість задач, систематизовані у вигляді збірників або ж присутні у посібниках теоретичного характеру, пов'язані між собою тематично і призначенні для закріплення теоретичного матеріалу або ж ілюстрації певних методів і прийомів з метою закріплення навичок в їх застосуваннях. Разом з тим, задачу можна зробити засобом формування умінь конкретизувати мету дослідження та його основні завдання, якщо ставити у ній мету, залишаючи невизначеними вихідні дані. Якраз це й є *перший методологічний прийом*, що слугує інструментарієм створення освітнього середовища.

Як результат, конкретизація таких даних приводить до постановки конкретних задач, а варіація ними дає можливість формувати банк (цикл) задач.

Як приклад, розглянемо задачу обчислення площі трикутника. Вихідні дані невизначені.

Якщо a , b , c – сторони трикутника, α , β , γ – протилежні їм кути, h_a , h_b , h_c – висоти, проведені до них, P – півпериметра трикутника, і нарешті, S – площа трикутника, то, конкретизуючи дані, отримаємо три основні задачі, розв'язки яких є відомі формули для знаходження площі:

$$1^\circ. \quad S = \frac{1}{2}ah_a,$$

$$2^\circ. \quad S = \frac{1}{2}ab \sin \gamma,$$

$$3^\circ. \quad S = \sqrt{p(p-a)(p-b)(p-c)}.$$

Два основні метричні співвідношення, які пов'язують сторони і кути трикутника

$$a^2 = b^2 + c^2 - 2bc \cos \alpha$$

(теорема косинусів),

$$\frac{a}{\sin \alpha} = \frac{b}{\sin \beta} = \frac{c}{\sin \gamma}$$

(теорема синусів),

дають можливість знайти площу трикутника у тому випадку, коли задані дві сторони і кут, який не лежить між ними, або є коли задано сторону і два кути

$$4^\circ. \quad S = \frac{1}{2}ab \sin(\alpha + \arcsin \frac{b \sin \alpha}{a}),$$

$$5^\circ. \quad S = \frac{1}{2}a^2 \frac{\sin \beta \sin \gamma}{\sin(\beta + \gamma)}.$$

Нехай задано сторону a (будемо вважати її основою), кут β при цій основі і а) суму двох інших сторін l , б) різницю двох інших сторін m . Тоді

$$6^\circ. \quad S = \frac{1}{2} a^2 \frac{\sin \beta \sin(\beta + 2\delta)}{\sin 2\delta},$$

$$\text{де} \quad \delta = \arcsin \frac{a \sin \beta}{k}, \quad k^2 = a^2 + l^2 - 2al \cos \beta,$$

$$7^\circ. \quad S = \frac{1}{2} a^2 \frac{\sin \beta \cos \frac{\beta - \delta}{2}}{\cos \frac{\beta + \delta}{2}},$$

$$\text{де} \quad \delta = \arcsin \frac{a \sin \beta}{k}, \quad k^2 = a^2 + m^2 - 2am \cos \beta.$$

Якщо задано основу a , кут α протилежний до основи і а) суму двох інших сторін l ; б) різницю двох інших сторін m , то

$$8^\circ. \quad S = \frac{1}{2} a^2 \frac{\sin\left(\frac{\alpha}{2} + \delta\right) \sin\left(\delta - \frac{\alpha}{2}\right)}{\sin \alpha},$$

$$\text{де} \quad \delta = \arcsin\left(\frac{l}{a} \sin \frac{\alpha}{2}\right);$$

$$9^\circ. \quad S = -\frac{1}{2} a^2 \frac{\sin(2\alpha + \delta) \cos\left(\frac{\alpha}{2} - \delta\right)}{\cos \frac{5\alpha}{2}},$$

$$\text{де} \quad \delta = \arcsin\left(\frac{m}{a} \sin 2\alpha\right) \quad (\text{звернемо увагу на знак у формулі } 9^\circ).$$

Далі можна йти двома шляхами або включати у вихідні дані основні відрізки, пов'язані з трикутником (медіани, висоти, бісектриси, радіуси вписаного і описаного кола), або ж обмежитись певним класом трикутників.

На матеріалі шкільного курсу математики можна імітувати процес дослідження через комплексний аналіз властивостей певної фігури.

Нехай, для прикладу, об'єктом дослідження є трикутник з двома взаємно перпендикулярними медіанами. *Мета дослідження.* Провести комплексний аналіз класу трикутників, характеристичною властивістю яких є перпендикулярність медіан; виявити інші характеристичні властивості. *Результат дослідження.* Банк задач.

Проблема 1. Чи існують такі трикутники? Зрозуміло, що проблема існування розв'язується через доведення можливості побудувати (циркулем і лінійкою) трикутник за двома взаємно перпендикулярними медіанами. Тут вона розв'язується позитивно.

Проблема 2. Якими елементами, крім кутового (перпендикулярність медіан), трикутник повністю визначається? Термін «визначається» тут вживається в розумінні «можна побудувати».

Проблема 3. Виявити інші властивості, еквівалентні перпендикулярності медіан.

Результат дослідження. Послідовність тверджень

$$m_a \perp m_b \Rightarrow a^2 + b^2 = 5c^2 \Rightarrow S = \frac{2}{3} m_a m_b \Rightarrow m_c = \frac{3}{2} c \Rightarrow m_a^2 + m_b^2 = m_c^2 \Rightarrow m_a \perp m_b$$

дає можливість сформулювати 20 задач.

Такий підхід можна рекомендувати як складову технологій вивчення елементарної математики у вузі.

Наступний прийом створення освітнього середовища - це постановка комплексних задач через збір і систематизацію інформації навколо певного факту.

Як свідчить історія розвитку математики активізаторами пошуку нової інформації можуть слугувати не тільки проблеми, висунені певними математичними школами або ж провідними професіоналами-математиками, а й певні конкретні факти. Такого типу активізатори можуть відігравати ведучу роль у підвищенні вивчення спеціальної літератури (можливо глибокого лише в частині, що стосується даного факту) і набутті практичних навичок добору потрібної інформації та оцінці її значимості. А це, в свою чергу, створює основу для інтенсифікації розвитку і перетворення того, хто забрав інформацію, в господаря інформаційного багатства.

Для прикладу, розглянемо конкретну навчаючу ситуацію, у якій студенти вчаться аналізувати і систематизувати інформацію. У книзі Д. Піндоу «Геометрія і мистецтво» М: Мир, 1979 на сторінці 76 процитований великий Юган Кеплер (1571-1630): «Геометрія має два великі скарби. Перший – це теорема Піфагора, другий – поділ відрізка в середньому і крайньому відношенні. перший можна порівняти з мірою золота, друге можна назвати коштовним каменем». Там же (с.73) зазначено, що поділ відрізка в середньому і крайньому відношенні був пізніше названий золотим перерізом, а Лука Пачолі називав це відношення пропорцією. Факти інтригуючі!

Звернемось до математичної енциклопедії. Читаємо: «Золотий переріз (гармонічне ділення, ділення в крайньому і середньому відношенні) – ділення відрізка a так, що більша частина x є середнім пропорційним між усім відрізком a і меншою його частиною $a - x$, тобто

$$a : x = x : (a - x) »$$

Далі повідомляється про те, що це відношення згадується ще в «Началах» Евкліда, а термін «золотий переріз» увів неперевершений Леонардо да Вінчі, що принципи золотого перерізу або близькі до нього пропорційні відношення лягли в основу композиційної побудови багатьох витворів світового мистецтва (головним чином витворів архітектури античності і епохи Відродження).

У цій самій статті крім терміну «золотий переріз» згадується ще один термін «числа Фібоначчі».

Насамперед простота введення першого терміну

$$\tau = \frac{\sqrt{5} + 1}{2}$$

як додатного кореня квадратного рівняння $x^2 - x - 1 = 0$ або

$$x = 1 + \frac{1}{x}$$

і можливість подання його нескінченним ланцюговим дробом

$$\tau = 1 + \frac{1}{1 + \frac{1}{1 + \dots}}$$

послідовність підхідних дробів якого

$$\frac{P_0}{Q_0} = \frac{1}{1}, \frac{P_1}{Q_1} = \frac{2}{1}, \frac{P_n}{Q_n} = \frac{u_{n+1}}{u_n},$$

де $u_{n+1} = u_n + u_{n-1}$ для $n = 1, 2, \dots$, породжує послідовність (u_n) чисел Фібоначчі, створює інформаційне середовище, в принципі доступне кожному студенту.

Числа Фібоначчі володіють не вичерпною кількістю цікавих властивостей, причому їх обґрунтування можна проводити, скориставшись характеристичною властивістю послідовності (u_n) або ж, знайшовши явний розв'язок різницевого рівняння $u_{n+1} = u_n + u_{n-1}$, що задовольняє початкові умови $u_1 = u_2 = 1$, а саме, користуючись формулами Біне

$$u_n = \frac{1}{\sqrt{5}} \tau^n + \frac{1}{\sqrt{5}} (-1)^{n-1} \tau^{-n}$$

Числа Фібоначчі можуть складати основу своєрідної системи числення. А саме можна довести, що будь-яке натуральне число N можна подати у вигляді

$$N = \sum_{k=1}^n a_k u_k$$

де $a_k = 0$ або 1 , $a_k a_{k+1} = 0$, $k \geq 1$, n – номер найбільшого з чисел Фібоначчі, яке не перевищує N , тобто $N = a_n a_{n-1} \dots a_2 a_1 (\phi)$. Для прикладу, $1 = 1(\phi)$, $2 = 10(\phi)$, $3 = 100(\phi)$, $4 = 101(\phi)$, $5 = 1000(\phi)$, $6 = 1001(\phi)$, $7 = 1010(\phi)$, $8 = 10000(\phi)$, $9 = 10001(\phi)$, $10 = 10010(\phi)$, $50 = 34 + 13 + 3 = 10100100(\phi)$.

Подібно до того, як число e використовується для означення гіперболічних функцій, виявилось [11], що число τ також можна використовувати для означення так званих фібоначчевих синуса і косинуса

$$sF(x) := \frac{1}{\sqrt{5}} (\tau^{2x} - \tau^{-2x})$$

$$cF(x) := \frac{1}{\sqrt{5}} (\tau^{2x-1} + \tau^{-(2x-1)})$$

для яких мають місце теореми додавання: для будь-яких $x, y \in \mathbf{R}$

$$cF(x+y) = cF(x)cF(y) + sF(x)sF(y),$$

$$sF(x+y) = cF(x)sF(y) + sF(x)cF(x+1).$$

На цій основі можна будувати теорію фібоначчевих функцій, причому необхідний інструментарій мало чим буде відрізнятися від класичної техніки, що використовується при дослідженні тригонометричних та гіперболічних функцій.

І, нарешті, останній *найголовніший прийом створення освітнього середовища* – *конструювання математичних об'єктів, дослідження їх властивостей та побудова фрагментів теорії*.

Подібно до того, як в техніці під конструюванням розуміють створення оригінальної комбінації різних елементів, що наділяє новими властивостями машини і механізми, під конструюванням математичних об'єктів ми розуміємо створення оригінальних понять і методів, необхідних для розв'язування певних задач власне математики або ж задач, пов'язаних з моделюванням реальних явищ.

Створення математичних об'єктів (понять) – це вищий етап математичної творчості, зразки якої слід шукати насамперед в класиків математичної науки (дещо може дати історія математики [1]). Однак скільки б разів не було прочитано про те, як саме створювалось нове поняття, як вишукувались його властивості, справжнє усвідомлення творчого процесу може бути досягненим в результаті власної творчості. А така творчість, на етапі навчання, буде найбільш ефективною, коли як і об'єкти так і методи дослідження будуть знайомими.

В умовах підготовки учителя математики таким освітнім середовищем є шкільний курс математики.

Для прикладу, будемо виходити з добре відомих геометричних фактів, що стосуються прямих на площині. Будь-які дві різні прямі на площині або паралельні, або перетинаються, зокрема ті, які перетинаються під прямим кутом, перпендикулярні, а відрізок прямої, перпендикулярної до даної, який має кінцем точку перетину цих прямих, називається перпендикуляром до даної прямої. З кожної точки поза прямою можна опустити на неї єдиний перпендикуляр. Зокрема з вершини трикутника можна опустити на пряму, єдину висоту.

Узагальнимо (прийом творення) відношення перпендикулярності в такий спосіб (дамо означення відношення двох прямих, частинним випадком якого є відношення перпендикулярності), а саме «Дві прямі, які перетинаються під кутом φ , назовемо φ -

прямими, а відрізок прямої, проведеної під кутом φ до даної, який має кінцем точку перетину цих прямих, називається φ -перпендикуляром до даної прямої». Таке узагальнення дає можливість отримати цілий ряд нових фактів як, наприклад, узагальнення теореми Сімпсона «Основи φ -перпендикулярів, опущених з довільної точки кола на сторони вписаного в це коло трикутника, знаходиться на двох прямих по три на кожній», або ж узагальнення теореми про ортоцентр. «Точки першої зустрічі φ -висот трикутника лежать на колі з центром в ортоцентрі». Подібне розчеплення можна виконати для інших ліній трикутника (медіан, бісектрис) [12].

Друга цікава проблема стосується елементарних функцій.

У переліку базових елементарних функцій маємо функції, залежні від параметра (a^x , $\log_a x$, x^a), і функції-унікуми ($\sin x$, $\cos x$). Чи можливо і тригонометричні функції зробити залежними від параметра? відповідь позитивна [12], якщо перейти до косокутної системи координат і скористатись φ -проектуванням.

Особливість у тому, що для перенесення усіх фактів теорії тригонометричних функцій, треба подвоїти число функцій. А саме, обравши на площині φ -систему координат і коло з початком координат радіуса 1, означаємо:

Абсцису x точки P одиничного кола у φ -системі координат будемо називати φ -косинусом кута α , і позначати $C_\varphi \alpha := x$, а спряжену абсцису x' точки P – спряженим φ -косинусом кута α і позначати $\tilde{C}_\varphi \alpha := x'$.

Ординату y точки P одиничного кола у φ -системі координат будемо називати φ -синусом кута α , і позначати $S_\varphi \alpha := y$, а спряжену ординату y' точки P – спряженим φ -синусом кута α і позначати $\tilde{S}_\varphi \alpha := y'$.

Через звичайні тригонометричні функції введені подаються так

$$C_\varphi \alpha = \frac{\sin(\varphi - \alpha)}{\sin \varphi}, \quad \tilde{C}_\varphi \alpha = \frac{\sin(\varphi + \alpha)}{\sin \varphi},$$

$$S_\varphi \alpha = \frac{\sin \alpha}{\sin \varphi}, \quad \tilde{S}_\varphi \alpha = \frac{\sin(2\varphi - \alpha)}{\sin \varphi}.$$

Зазначимо, що такого типу функції можуть слугувати для моделювання деформованих певним чином гармонік.

На завершення проаналізуємо можливість використання систем гіперкомплексних чисел як освітнього середовища, що забезпечує методологічну підготовку учителя.

Після того як на початку XIX ст., завдячуючи зусиллям, у першу чергу, К. Гаусса, комплексні числа одержали право «громадянства», їх стали використовувати як інструментарій під час розв'язування самих різноманітних задач, причому в багатьох випадках значно ефективніший, ніж той, що спирається тільки на дійсні числа. Відкрилась «копальня», з якої видобувались і продовжують видобуватись цікаві результати як в пізнавальному так і прикладному плані.

Звичайно такий успіх не міг не спонукати до пошуку ще якихось «чисел», що виникають в подібних конструкціях. І природно, що наступним кроком був пошук способу ділення з символами вигляду $x_0 + x_1 i + x_2 j$ ($x_0, x_1, x_2 \in \mathbf{R}$).

Історія змовчує, скільки було затрачено зусиль на реалізацію цього проекту. Але все було марно.

Новий прорив було зроблено В. Гамільтоном (1843), який переступив одну розмірність і розробив способи ділення із символами вигляду $x_0 + x_1 i + x_2 j + x_3 k$ ($x_0, x_1, x_2, x_3 \in \mathbf{R}$). В кінці XIX ст. з'явилися інші аналогічні системи [14] (зовнішня грассманова алгебра, алгебри Кліфорда, алгебра квадратних матриць n -го порядку тощо). До 30-х років минулого століття

їх загальною назвою була «гіперкомплексні системи» (назва підкреслювала їх походження – узагальнення якраз комплексних чисел). Зараз цей термін вважається застарілим, а використовується термін «алгебри скінченного рангу» [15].

Той факт, що кожен алгебру скінченного рангу можна мономорфно вкласти у повну матричну алгебру, став [16] не тільки відправною точкою для побудови нових алгебр, але й засобом для наділення елементів алгебр нормою, яка, в свою чергу, наділяє їх топологічною структурою.

Як результат, маємо математичні структури, за якими з багатьох причин варто зберігати назву «числові системи» [17], [18], [19].

Так, для прикладу, коли лінійний простір $D = \{x + ye \mid x, y \in R\}$ наділити операцією множення за правилом: для будь-яких $\delta_1 = x_1 + y_1e$, $\delta_2 = x_2 + y_2e$

$$\delta_1 \cdot \delta_2 = x_1x_2 + (x_1y_2 + y_1x_2)e,$$

то отримаємо [17] комутативну алгебру рангу 2 над полем R , яка нормується. На алгебрі дуальних чисел D (повний нормований простір) будується аналіз функцій дуальної змінної вигляду

$$f(\delta) = f(x) + f'(x)ye,$$

де $\delta = x + ye \in D$, $f(x)$ – аналітична функція ($e^\delta = e^x + e^x ye$, $\sin \delta = \sin x + \cos x \cdot y \cdot e$,

$$\cos \delta = \cos x - \sin x \cdot y \cdot e, \ln(1 + \delta) = \ln(1 + x) + \frac{y}{1+x}e, (1 + \delta)^\alpha = (1 + x)^\alpha + \alpha(1 + x)^{\alpha-1} ye).$$

У стандартний спосіб означається похідна функції дуальної змінної, яка обчислюється за формулою $f'(\delta) = f'(x) + f''(x)ye$, і первісна.

Висновки. Підсумовуючи, зазначимо, що освітнє середовище, в якому студент може вести самостійний пошук, можна формувати двома шляхами:

- через модифікацію понять шкільної математики;
- побудову математичних структур, для дослідження яких достатньо інструментарію, передбаченого стандартом освіти.

Як рекомендація – відповідні технології легалізації прийомів творення мають бути відображенні у певних науково-популярних виданнях.

Література:

1. Рыбников К.А. История математики. – М.: изд. МГУ, 1974. – 655 с.
2. Зорич В.А. Математический анализ. Ч. I, II. – М.: Наука, 1981, 1984. – 543 с., 640 с.
3. Лоран Шварц. Анализ. Т. I, II: Пер. с франц. – М.: Мир, 1972. – 824 с., 528с.
4. Фронденталь Г. Математика как педагогическая задача. Ч I: Пер. с нем. – М.: Просвещение, 1982. – 208с.
5. Пойа Д. Математическое открытие. Решение задач: основные понятия, изучение и преподавание: Пер. с англ. – М.: Наука, 1970. – 452 с.
6. Томусяк А.А., Шунда Н.М. Практикум з математичного аналізу. Вступ до аналізу. Диференціальне числення. – К.: Вища шк., 1993. – 375 с.
7. Томусяк А.А., Шунда Н.М. Практикум з математичного аналізу. Інтегральне числення. Ряди. – К.: Вища шк., 1995. – 541 с.
8. Berkey D. Calculus – New York, Sanders college publishing, 1988. – 1025 p.
9. Бухараева Л. Диалогическая педагогика Пауло Фрейре // ВОР, №3, 2001. – С. 122-127.
10. Атья М. Математика в двадцатом веке // Мат. просвещение, сер. 3, вып. 7, 2003. – С. 5-24.
11. Стахов А.П., Ткаченко И.С., Гиперболическая тригонометрия Фибоначчи // ДНАНУ. – 1993. – №7. – С. 9-14.
12. Томусяк А.А. Математика. Навчально-дослідницька робота студентів. – Вінниця, ВДП, 1990. – 98с.
13. Яглом И.М. Комплексные числа. – М.: Наука, 1963. – 192 с.
14. Кантор И.Л., Солодовников А.С. Гиперкомплексные числа. – М.: Наука, 1973. – 144 с.
15. Пирс Р. Ассоциативные алгебры: Пер. с англ. – М.: Мир, 1986. – 518 с.
16. Працьовитий М.В., Вотякова Л.А. Аналіз на алгебрі двічі напівстохастичних матриць // Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова. – 2005. Серія 1, в. 6. – С. 282-298.
17. Вотякова Л.А. Основи аналізу функцій дуальної змінної // Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова. – 2007. Серія 1, в. 6-8.

18. Працьовитий М.В., Вотякова Л.А. Основи аналізу функцій бінарної (подвійно) змінної // Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова. – 2007. Серія 1, в. 6-8.

19. Вотякова Л.А. Нормована алгебра тернарних чисел. // Вісник Київського університету. Серія: фіз.-мат. науки. – Випуск № 1. – 2008.

In this article on base of analysis the order to the specialist is presented project of technology to form the educational medium which offers scientific-research activity.

УДК: 37.02:372.8.(477)

О.М. Гомонюк
м. Хмельницький, Україна

МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА

Постановка проблеми. Педагогічний процес вищого навчального закладу нині володіє значними можливостями для творчої самореалізації як студентів, так і викладачів. Високий рівень розвитку професійно-педагогічної культури майбутнього соціального педагога передбачає здатність студента до особистісно-професійного зростання, емпатійну взаємодію, значну соціально адресну особистісно-професійну продуктивність.

Аналіз останніх публікацій. Застосування інноваційних засобів, методів і форм організації професійної підготовки майбутніх фахівців у системі неперервної професійної освіти досліджують О. Дубасенюк, І. Зязюн, Н. Ничкало, В. Поліщук, О. Пехота, С. Сисоєва та ін., фахівців для соціальної і соціально-педагогічної сфер (В. Васильєв, Ю. Галагузова, П. Гусак, А. Капська, І. Козубовська, Р. Куличенко, Л. Міщик).

Невирішена раніше частина проблеми. Дослідниками в галузі соціальної роботи та соціальної педагогіки недостатньо вивчено, якими можливостями для формування професійно-педагогічної культури майбутнього соціального педагога володіють дисципліни психолого-педагогічного циклу.

Мета статті. Розкриттю значення психолого-педагогічних дисциплін у формуванні професійно-педагогічної культури соціального педагога як джерела знань і вмінь щодо самопізнання, самовиховання і саморозвитку особистості присвячена дана стаття.

Виклад основного матеріалу. Провідні ідеї ціннісно-особистісного підходу до неперервної професійної педагогічної освіти визначаються нині такою послідовністю: особистість - освіта - результат освіти. Важливу роль у методичному забезпеченні формування професійно-педагогічної культури (ППК) майбутнього соціального педагога відіграють психолого-педагогічні дисципліни. Адже саме вони дозволяють сформувати самовизначення, самоідентифікацію особистості майбутнього професіонала: розуміння себе та інших, адекватну самооцінку та оцінку навколишньої дійсності, вироблення самовідношення до професійної соціально-педагогічної діяльності.

Розвиток ППК здійснюється під час вивчення психолого-педагогічних дисциплін, серед яких виокремлюємо: «Вступ до фаху», «Історію педагогіки», «Загальну і порівняльну педагогіку», «Соціальну педагогіку», «Етнопедагогіку», «Психолого-педагогічне консультування».

Так, у процесі вивчення дисципліни «Вступ до фаху» студентам пропонується виконати творче завдання - скласти професіограму соціального педагога. Аналіз професіограм свідчить, що провідне місце в них займають: висока моральність, професіоналізм, здатність до професійної самоосвіти і самовиховання, емпатія.

Не дивлячись на те, що саме поняття «емпатія» у працях В. Сухомлинського не згадується, описуючи емоційно-моральну культуру людини, вчений нагадує: «Вчителів слід починати з елементарного, але разом з тим найскладнішого - з формування здатності відчувати душевний стан іншої людини, уміти поставити себе на місце іншої людини в самих різних ситуаціях» [9, с.34]. Педагогом – новатором поряд з концептуальними положеннями організації процесу розвитку співпереживання та співчуття теоретично та

практично обґрунтовані прийоми та засоби розвитку доброти, чуйності, співпереживання: слово, музика, краса в житті та мистецтві» [9;10].

Більшість студентів у професіограмах надали перше місце творчому підходу до професійної соціально-педагогічної діяльності. Ми погоджуємося з тим, що талановиту, творчу, активну особистість майбутнього соціального педагога може виростити тільки колектив талановитих і творчих викладачів.

Адже саме навчання на педагогічній спеціальності зміцнює віру молодій людині у власні сили і здібності, відкриває шляхи до самовизначення - особистісного і професійного.

Суттєве значення для активізації професійно-педагогічної культури набуває індивідуалізація навчання в процесі вивчення спеціальних предметів, які відображають ту галузь соціально-педагогічної діяльності, що стане змістом професійної взаємодії соціального педагога зі своїми клієнтами (підопічними). Як відзначає В. Серіков, основою особистісноорієнтованої освіти можна вважати навчальну ситуацію.

Ми погоджуємося з думкою вченого проте, що до основних типів конструювання ситуації належать: технологія задач і ситуаційного підходу; технологія навчального діалогу; технологія імітаційних ігор [7].

Крім названих технологій для розвитку ППК нами використовувалася технологія автобіографічного тренінгу.

До основних характеристик технологій ми відносимо: суб'єктну, авторську позицію їхніх учасників у процесі діалогічної взаємодії; імпровізаційний, варіативний, творчий характер освітнього мікросередовища реалізації технології; можливість одержання, самокоригування студентом власного погляду на проблемне поле професійно-особистісного зростання, самозміни соціального педагога.

Розгляньмо детально кожен з перерахованих технологій.

Технологія вирішення студентами педагогічних задач і ситуацій достатньо ефективна для досягнення цілей навчання, розвитку прийомів професійного самопізнання, формуванню ППК: спостереження і самоспостереження (фіксація), порівняння і самопорівняння (диференціація), аналізу і самоаналізу (інтерпретація причинно-наслідкових зв'язків).

Науковці по-різному трактують поняття «педагогічна ситуація» і «педагогічне завдання». Педагогічна ситуація - це педагогічне явище, що надає можливість вирішувати завдання, пов'язані з розвитком і вихованням особистості дитини [2].

Реалізація професійних функцій фахівця завжди відбувається в конкретних умовах соціально-педагогічної роботи. Сукупність цих умов, що склалися в даний момент часу, утворює те, що прийнято називати педагогічною ситуацією [5]. Слід уточнити, що мова йде про ситуацію саме педагогічну, тобто про створення умов, характерних для взаємодії в системі «соціальний педагог і підопічний», до цілей виховання і розвитку особистості дитини. Адже характерною межею будь-якої конкретної ситуації соціально-педагогічної діяльності є деяка внутрішня суперечність між метою і можливістю її безпосереднього досягнення.

Мова йде не про конфліктні відносини між ними, а про абсолютно природне і об'єктивне неузгодження в системі «мета (результат, який ще потрібно одержати) - можливість досягнення». Студент, аналізуючи проблемну ситуацію, має вирішити завдання для зняття наявної суперечності. Розв'язання педагогічної задачі - процес самозастосування фахівцем наявних професійних знань, умінь, набуття нових.

Серед різноманіття педагогічних ситуацій дослідницею Н. Сальниковою [8, с.22-23] було виокремлено два типи:

а) ситуації, що характеризуються неузгодженням між поведінкою дитини і очікуваннями педагога (наприклад, вчинки учня, що суперечать цим очікуванням, створюють проблемну ситуацію, що вимагає від педагога умінь аналізувати причини, що викликали ці вчинки, і вибрати адекватні обставинам способи виховної дії);

б) ситуації, що характеризуються неузгодженням між поведінкою педагога і очікуваннями дитини (наприклад, учні звертаються до педагога як до компетентного фахівця, авторитетного судді, при виникненні міжособистісних конфліктів, вони прагнуть дізнатися його думку про себе, свої вчинки тощо, якщо ж відбувається неузгодження між

очікуваннями учня і реальними вчинками педагога, то виникає ситуація, що вимагає від педагога великої гнучкості і критичності в перебудові своєї стратегії поведінки).

У реальному житті соціальний педагог, стикаючись з тією або іншою педагогічною ситуацією, ставить завдання відповідно до рівня своєї професійної підготовки, творчості, емоційної чуйності. Незалежно від того, як створюється ситуація: навмисно або випадково, вона повинна бути вирішена педагогом професійно. Аналізуючи педагогічні ситуації, фахівець може вирішувати безліч завдань. Причому один вибирає одні завдання, другий - інші. Навіть один і той самий педагог, стикаючись з аналогічними ситуаціями, може ставити різні завдання в різні періоди своєї діяльності залежно від своєї професійної зрілості.

Дослідник Ю. Кулюткін вважає, що процес розв'язання педагогічних задач містить три основні етапи:

- аналітичний (аналіз і оцінка задачі, котра підлягає вирішенню);
- проектний (плануються способи вирішення задачі, розробляються конкретні «проекти» її розв'язання);
- виконавчий (реалізація задуму, практичне втілення розробленого «проекту») [4].

Ми вважаємо, що на заняттях має здійснюватися узгодження життєвих і професійно-педагогічних цінностей студентів і викладачів, етичних законів.

Поряд із індивідуальним розв'язанням майбутнім соціальним педагогом педагогічних задач і ситуацій ми застосовували групову дискусію щодо аналізу розв'язань. Групові дискусії підвищують мотивацію учасників у вирішенні обговорюваних проблем. У процесі дискусії виникає особлива атмосфера, що сприяє вияву глибинних асоціацій, котрі в інших умовах можуть і не виникнути. Учасники дискусії мають можливість захистити свої ідеї, думки, самостверджуватися, внести коригування до своєї думки, виробити оптимальне розв'язання запропонованої педагогічної задачі [3].

Розв'язання педагогічних задач дозволяє активізувати і актуалізувати процес професійно-педагогічного самопізнання, адекватно оцінити свої імпровізаторські, педагогічні здібності, підготувати студентів до участі в навчальних діалогах і навчально-рольових іграх.

Ми розглядаємо діалог не тільки як процес навчальної взаємодії, а й як чинник актуалізації функції рефлексії. Але досвід діалогічного навчально-професійного спілкування накопичується поступово.

Введення в ситуацію навчального діалогу передбачає:

а) готовність студентів до діалогічного спілкування (наявність комунікативного досвіду, досвіду коректної, розгорненої аргументації своєї позиції, установки на доброзичливе сприйняття інших точок зору; наявність базових знань, достатнього об'єму інформації з питання, що обговорюється);

б) готовність викладача до діалогічного спілкування із студентами (пошук кола питань і проблем у сфері професійного становлення, що хвилюють студентів, завдяки якому може ефективно складатися особистий сенс матеріалу, що вивчається; уміння переробити навчальний матеріал в систему проблемних питань і завдань; продумування різних варіантів розвитку сюжетних ліній діалогу).

Реалізація технології навчального діалогу вимагає від викладача вмінь адекватно вибудовувати лінію своєї поведінки в ситуації безлічі позицій, різноманіття точок зору без очевидної переваги будь-якої з них, в умовах непередбачуваності, імпровізації розвитку діалогу.

У зв'язку з тим, що формування професійно-педагогічної культури передбачає і розвиток самовиховання, значний інтерес у студентів викликають навчальні діалоги, пов'язані з обговоренням планів і програм самовиховання великих людей.

Проте навчальний діалог вимагає серйозних зусиль з його організації, підтримки атмосфери доброзичливої і відкритої взаємодії, з актуалізації і активізації вмінь учасників гнучко входити в змінну ситуацію дискусивного обговорення проблеми.

Навчальний діалог, котрий цілеспрямовано і систематично використовується викладачами високої кваліфікації, дозволяє: виявити, уточнити, максимально розширити коло професійних уявлень майбутніх фахівців; розвинути складові професійного інтелекту

майбутнього соціального педагога (уміння виділяти і формулювати проблему, систему уточнюючих питань, співставляти різні точки зору та ін.); оволодіти прийомами і технікою професійної соціально-педагогічної комунікації; набути досвіду аргументації і захисту авторської позиції, неагресивного сприйняття думок відмінних від власних; активізувати професійно-особистісне самовизначення. Під час проведення навчальних діалогів виникає атмосфера продуктивної взаємодії студентів і викладачів, а одним із результатів стає створення методичних матеріалів для використання під час педагогічної практики, а також для індивідуальної роботи з розвитку ППК.

Не менш важливе значення мають навчально-рольові та імітаційні ігри в процесі розвитку професійно-педагогічної культури майбутніх соціальних педагогів. Імітаційна гра розглядається науковцями як модель дійсності, в якій одночасно реалізується умовне і практичне. Гра, організована фахівцем - професіоналом, - своєрідний експеримент. Його результати не завжди передбачувані, іноді - дуже хворобливі. Психологічні механізми ігрової діяльності ґрунтуються на фундаментальних потребах особистості в самовираженні, самоствердженні, самовизначенні, саморегуляції, самореалізації.

Ігрова педагогічна технологія характеризується чітко сформульованою метою, конкретними очікуваними результатами, навчально-виховною спрямованістю.

На думку Ю. Ємельянова та В. Кузьміна, навчально-рольова гра - це дидактичний засіб розвитку творчого теоретичного і практичного професійного мислення. А основним способом включення партнерів в спільну діяльність вони вважають діалог і мультидіалог, що забезпечують можливість вироблення індивідуальних і групових рішень, досягнення проміжних і кінцевих результатів гри [3].

Для розвитку професійно-педагогічної культури майбутніх соціальних педагогів ми також використовували ігри - тренінги. Вони надають можливість емоційно відреагувати на різні хвилювання, тривоги, труднощі, пов'язані з навчально-пізнавальною і навчально-професійною (в період практики) діяльністю студента, навчитися контролювати свою поведінку; є безпечним простором побудови системи стосунків, які в реальному житті важко усвідомлюються і змінюються. Ці ігри-тренінги є засобом пізнання себе та інших, дозволяючи моделювати перспективи професійного самоудосконалення.

Ігри - тренінги, володіючи системою правил, табу, ігрових умов, дають учасникам можливість розвивати навички самоконтролю, саморегуляції. Обов'язковим елементом таких ігор є «зворотний зв'язок» - обговорення підсумків, результатів гри, що розширює можливості особистості в самопізнанні, самооцінці та оцінці інших.

Обговорення ігор ми проводимо таким чином: самоаналіз дій, мотивів учинків, переживань гравця з урахуванням специфіки ролі, а також з погляду прояву професійно важливих якостей соціального педагога; аналіз дій, мотивів вчинків інших гравців, ухвалення або неприйняття думок з приводу самоаналізу; узагальнення викладачем - професіоналом підсумків гри, самоаналізу і групового обговорення.

До основних функцій ігор – тренінгів належать:

- 1) навчально-виховна;
- 2) діагностична (виявлення особистих особливостей учасників, внутрішньогрупових взаємин та ін.);
- 3) терапевтична (подолання різних труднощів, що виникають в інших видах діяльності, розкриття позитивного потенціалу особистості); комунікативна (розвиток навичок спілкування);
- 4) коригувальна (набуття соціально корисного досвіду, внесення позитивних змін до структури особистості);
- 5) функція самореалізації.

Провідними завданнями викладача в процесі використання ігрових технологій у процесі активізації ППК студентів є:

– сформулювати у майбутніх педагогів уміння «жити» в ігровому просторі, повністю занурюватися в ігрові відносини;

- навчити студентів бути вільними в ігровому просторі, вибудовувати стосунки в ньому відповідно до ігрових умов;
- навчити осмислити ігровий досвід, використовувати гру як інструмент самопізнання і самовиховання.

Останніми роками автобіографії стали улюбленим матеріалом для педагогічних досліджень. У автобіографічних творах відображено життєвий шлях — доля, сформована в процесі набуття освіти і виховання.

Складність дослідження автобіографічних творів полягає не тільки в комплексності самого предмету дослідження, а й в недостатньо розроблених методах педагогічної науки і у відсутності досвіду застосування психолого-педагогічних категорій до такого роду творів. Письмова фіксація спогадів про дитинство, своїх відчуття, думки, їхнє педагогічне осмислення дає студентам можливість повернутися до пережитого, не спотворюючи його в пам'яті, і зустрічатися з самим собою - як змінним, так і незмінним.

Крім загальних функцій, властивих автобіографічним творам, твори-спогади про дитинство служать:

- інструментом для пошуку витоків самосвідомості, Я-концепції в період становлення;
- інструментом для пошуку і формулювання образу того особистісного ядра системних якостей (відвертість/закритість; щедрість/скупість), який потім існує і «працює» впродовж всього життя у всіх соціальних ролях людини;
- опорою для осмислення конфігурації малюнка своєї долі;
- засобом самопідтримки;
- засобом самовтіхи, «відходу» від нинішнього дня, в тому випадку, якщо дитинство сприймається як щасливий час;
- інструментом самоідентифікації особистості;

У цілому, автобіографічні твори-спогади, що відтворюють образ дитинства їхнього автора (майбутнього соціального педагога) виконують функцію «дзеркала» за відношенням до дорослої людини. Кожна студентська група в процесі автобіографічного тренінгу визначається в питаннях: що і як ми збираємося робити (осмислити, освоювати) разом?

Якщо робота зі змістом - це процес рефлексований з початку і до кінця, то визначення форм роботи відбувається в двох аспектах. Перший - до написання тексту - спогаду (на лекціях вивчається теоретичний матеріал за темою, на семінарських заняттях проводиться обговорення раніше написаних текстів - спогадів за відповідною темою; звичайно, заняття з використанням текстів - спогадів вимагають від викладача особливого такту, делікатності); другий - після педагогічного осмислення фрагмента особистого досвіду студентом.

Наведемо приклади тем текстів - спогадів: «Методи навчання, що використовували мої вчителі», «Улюблений підручник мого дитинства», «Гра в моєму житті», «Як я сам себе змінив», «Колективи в моєму житті», «Педагогічна творчість моїх вчителів», «Я в світі професій».

Під час вивчення теми «Методи виховання» на лекціях представлені різні підходи до класифікації методів виховання. Потім, вже на практичному занятті, проводиться спільне обговорення раніше написаних робіт. Кожний студент-автор тексту - спогаду «побудував» роботу відповідно до найбільш близької йому класифікації методів виховання. Під час обговорення в аудиторії пропонуються, наприклад, такі завдання:

Ви - педагог «цієї дитини». На основі аналізу тексту - спогаду визначте: особливості Вашого індивідуального підходу до виховання учня в школі; специфіку Вашої взаємодії з батьками дитини, з іншими вчителями, котрі навчають дану дитину?

Ви - адміністратор школи, в якій працює вчителем автор спогадів: які особливості виховання і як можуть, на Ваш погляд, виявитися в професійній педагогічній діяльності; які прийоми адміністративної дії або взаємодії будуть найбільш ефективні для даного педагога?

Ви - автор підручника з педагогіки або педагогічної психології. Які фрагменти тексту - спогаду Ви помістили б в підручник як «ілюстрацію» до того або іншого методу виховання, які привели б коментарі?

Ви - однокурсник автора спогадів. Як особливості методів виховання, що використовуються в процесі особистісного становлення, виявляються у взаєминах, взаємодії з ровесниками?

На яких методах виховання автор зупиняється особливо детально і чому? Які методи виховання практично не використовувалися в процесі особистісного становлення автора? Які фрагменти спогадів співзвучні Вашому досвіду? Які питання Ви хотіли б поставити авторові спогадів?

Успішність такого роду навчальної діяльності обумовлена тим, наскільки адекватна її технологія. Виваженість суб'єктивної позиції студентів залежить від особистісно-професійної здатності викладача підтримувати з ними довірливі стосунки: віра у щирість, доброзичливість, уміння бути коректним і чуйним, особливо при публічній постановці питань і розгляді відповідей на них.

Висновки: Теоретичні уявлення (психолого-педагогічні категорії, принципи, закономірності та ін.) узагальнені, абстрактні і залишаються абстракцією, поки майбутній фахівець не переконається в їх практичній для нього користі, в тому, що вони допомагають жити. Практичний приклад, конкретна ситуація до тих пір не вимагає теорії для розуміння суті і причин того, що відбувається, для пошуків варіантів вирішення, доки немає віри в доцільність звернення до тих або інших асоціацій, аналогій, узагальнень, відомих з науки.

Література:

1. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання. – К., 1998. – 204 с.
2. Использование педагогических задач и ситуаций в системе повышения квалификации организаторов внеклассной и внешкольной воспитательной работы. - Л., 1984. - 68 с.
3. Емельянов Ю.Н., Кузьмин Е.С. Теоретические и методологические основы социально-психологического тренинга. - Л., 1983-188 с.
4. Кулюткин Ю.Н. Психология обучения взрослых. - М., 1985. -128 с
5. Моделирование педагогических ситуаций: Проблема повышения качества и эффективности общепедагогической подготовки учителя /Под ред. Ю.Н. Кулюткина, Г.С. Сухобской. -М., 1990. - 104 с.
6. Ничкало Н.Г. Інформаційно-технічний виклик ХХІ століття і проблеми професійної освіти// Теорія і практика управління соціальними системами: філософія, психологія, педагогіка, соціологія. – 2000. - №1. – С.35-45.
7. Сериков В.В. Личностный подход в образовании: концепции и технологии. - Волгоград, 1994. - 150 с.
8. Сальникова Н.Е. Исследование деловых игр при изучении проблем педагогического обучения. — Л., 1985. — 194с.
9. Сухомлинский В.А. Изб. произв. В 5-ти т. - Киев, 1980. - Т. 3. -603 с.
10. Сухомлинський В. О. Виховання і самовиховання. Вибрані твори. У 5-ти т. – Т. 5. – К., 1977. – С. 229 – 239.
11. Ярова Л. О. Самовиховання дітей та підлітків у системі скаутизму: Автореф. канд. пед. наук. – Кіровоград, 2000. – 152 с.

Одним из главных положений ценностно-личностного подхода к непрерывному профессиональному педагогическому образованию является последовательность идей: личность – образование ныне - результат образования. Высокий уровень развития профессионально-педагогической культуры будущего социального педагога подразумевает способность к личностно-профессиональному росту, эмпатийному взаимодействию, высокой социально адресной профессиональной продуктивности. Раскрытию особенностей методического обеспечения формирования данного явления посвящена данная статья.

Today one of the main positions value and larval approach to unceasing pedagogical formation is a sequence idea: personality, formation, result of the formation. The high level of the development of the professional pedagogical culture future social teacher implies its ability to larval and professional growing, empathies interaction, high social and address professional effectiveness. This article is denoted questions of the opening the particularities of the methodical shaping this phenomena.

ВИКОРИСТАННЯ СУЧАСНИХ ОСВІТНІХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ СВІТОГЛЯДНОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТІВ ВНЗ

Постановка проблеми. В умовах соціально-економічних і ціннісних перетворень сучасного українського суспільства відбувається переоцінка пріоритетних цілей і завдань загальної і професійної освіти. Відповідно до Національної доктрини розвитку освіти у XXI столітті розбудова національної системи освіти в Україні зорієнтована на європейські стандарти. В світлі положень Болонського процесу в системі вищої професійної освіти України на перший план виступають завдання духовного і творчого розвитку студентів шляхом цілісної організації процесу навчання і самоосвіти на основі гуманістичних цінностей і принципів загальнокультурного розвитку особистості.

Все це створює особливі педагогічні можливості для формування світоглядної культури фахівців в умовах цільової організації навчальної діяльності, що реалізує завдання професійної підготовки фахівців.

Світоглядна культура як складне і поліфункціональне поняття, охоплює повний змістовий спектр світоглядних і культурологічних аспектів відношення людини до світу. Вона є новим якісним утворенням, що не лише відображає світ в його людському вимірі, а й зумовлює його діяльне освоєння, реалізацію цього виміру на всіх рівнях організації і самовияву соціального [2, с.9].

Потреба у світоглядній культурі виникає в процесі духовно-практичної і перетворювальної діяльності людини і пов'язана з внутрішньоособистісним механізмом регуляції і саморегуляції. Вона виступає внутрішнім, суб'єктивним джерелом активності, що визначає процес засвоєння діючого в суспільстві світогляду, перетворення категорій суспільної свідомості в категорії і образи індивідуальної свідомості, вироблення власних переконань. Важливим моментом є та обставина, що ця потреба визначає не саме лише засвоєння особистістю знань і духовних цінностей суспільства, а й здатність до створення нових знань і цінностей, до самовдосконалення, тобто формує творче ставлення до розвитку свого духовного світу, свого життя в цілому.

Задоволення цієї потреби забезпечує нормальне функціонування і розвиток особистості в суспільстві за умови, що сформований особистий світогляд відповідає об'єктивному змісту умов життєдіяльності в даному суспільстві, тобто світогляд особистості як система внутрішніх регуляторів поведінки є надбанням внутрішнього світу особистості лише за формою, за індивідуально-психологічним механізмом, тоді як його джерелом є зовнішнє, суспільне [6, с.79-80].

За визначенням А. Азархіна, світоглядна культура – це «втільований в образі життя людини світогляд особливої якості, світогляд, що ідеально санкціонує саме культурний спосіб життя. Тому внутрішнім критерієм культури особистості може бути лише такий світогляд, в якому культура конституюється як життєва цінність» [1, с.38-39].

На думку Л. Кривеги, світоглядна культура, засвоюючись індивідами і проходячи крізь їхні життєві цілі та інтереси, формує власну позицію по відношенню до всіх життєво важливих моментів їх буття. Причому позицію не тільки теоретичну, але й практичну, що визначає не тільки цілі, ідеали і сенс життєдіяльності індивіда, а й засоби їх реалізації, спосіб і направленість соціальної активності [4, с.9].

Становлення світоглядної культури особистості передбачає системну організацію внутрішнього світу особистості, орієнтацій людини і світу, передбачення майбутніх змін на різнобічних засадах: як гносеологічний феномен, як еталон поведінки (особистісно цінний спосіб задоволення потреби, співвіднесений з суспільними нормами) і на його підставі – як впевненість у правильності обраного способу діяльності [6, с.21-22].

Зазначимо, що науково-теоретична і вольова готовність, духовно-моральна зрілість, соціальна і професійна компетентність особистості виступають основними критеріями, що дозволяють фіксувати процес становлення світоглядної культури і визначати рівень її сформованості в процесі фахової підготовки. Це дозволяє нам сформулювати модель становлення світоглядної культури особистості під час навчання у ВНЗ (рис. 1).

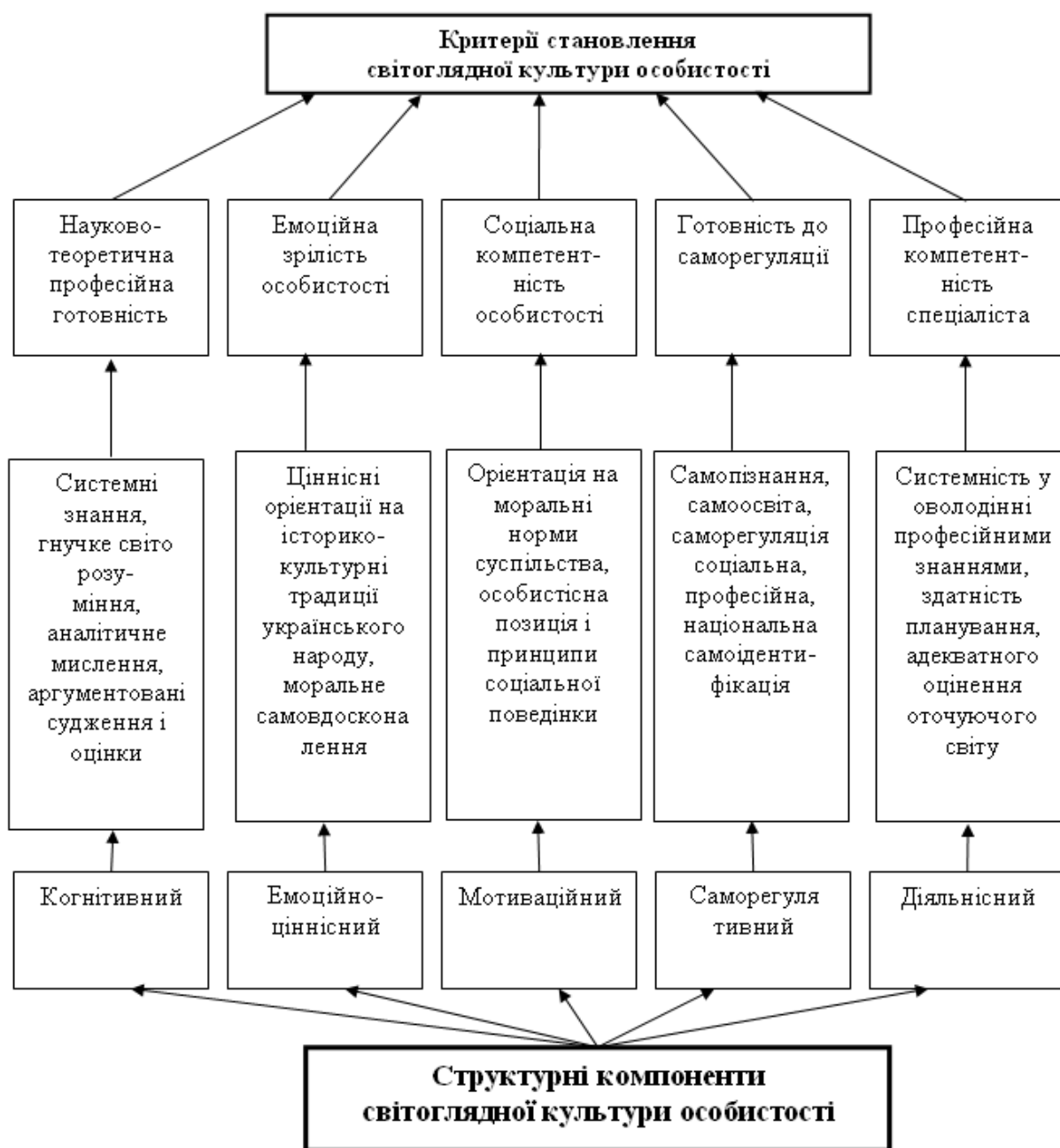


Рис 1. Світоглядна культура особистості

З точки зору функціональних характеристик світоглядна культура особистості – це такий розвиток світоглядної свідомості суб'єкта, який забезпечує:

- здатність особистості приймати самостійні рішення і відповідати за них;
- здатність до теоретичного мислення, оволодіння науковими принципами, прийомами логічного аналізу інформації, що надходить;
- здатність і прагнення особистості до самостійних пошуків істини, навички розв'язання суперечностей в своєму внутрішньому світі (наприклад, між особистими і суспільними інтересами);

– світоглядний вибір і діяльність щодо втілення світоглядних ідей і принципів в практику життя [6, с.27].

Тому гуманістична мета виховання світоглядної культури фахівця в системі професійної освіти становить не тільки формування вільного і творчого суб'єкта, здатного не загубитись в нових суспільно-економічних і духовно-інтелектуальних умовах, а й, перш за все, особистісне становлення фахівця як громадянина, який усвідомлює свою належність до українського народу.

Підкреслимо, що досягнення високого рівня сформованості світоглядної культури майбутніми вчителями об'єктивно потребує педагогічного проектування системно-технологічної організації навчально-пізнавальної діяльності в умовах фахової підготовки.

З одного боку, система професійної освіти об'єктивно включає в себе низку взаємозумовлених підсистем: загальнокультурного розвитку і виховання, професійного навчання, самоосвіти, самовиховання і самовдосконалення особистості. З іншого, – спеціальна організація у вищому навчальному закладі єдиного освітнього процесу в період юності спрямована на конкретизацію і перетворення головних світоглядних цілей і мотивів у студентів. Це потребує педагогічного впливу на ціннісні орієнтації і професійні установки близької і дальньої життєвої перспективи, на формування єдності змісту світоглядної свідомості і діялісно-поведінкових проявів особистості.

Слід зазначити, що проектування цілей і завдань підготовки фахівців у процесі навчання у вищому навчальному закладі актуалізується у зв'язку з сучасними вимогами, що постають перед майбутніми фахівцями. Серед інноваційних напрямів у сучасній вищій школі розробка і застосування освітніх технологій займає одне з перших місць. Саме технологічний підхід є найбільш продуктивним у стратегіях організації особистісно-орієнтованого навчання і надає стратегії освіти високу ефективність, операційність та інструментальність. Моделювання технологій навчання забезпечує різноманіття психолого-педагогічних шляхів впливу на особистісний розвиток майбутніх учителів.

Дослідженням аспектів технологізації навчання нині займаються вітчизняні і зарубіжні автори, серед яких В. Безпалько, І. Зязюн, В. Данюшенков, В. Питюков, В. Сластьонін, Н. Тализіна, І. Лернер, В. Паламарчук, Т. Васильєва, Дж. Брунер, Т. Сакамото, П. Мітчел, Р. Томас, А. Ламсдейн, Б. Блум та ін.

У залежності від вибору основних функціональних ознак наявні різні класифікації технологій навчання. На сучасному етапі розвитку педагогічної науки відсутні однозначні трактування видів даних технологій. Аналіз літературних джерел дає підстави виділити наступну класифікацію: а) за елементами новизни (традиційні, інноваційні); б) за видами освіти; в) за застосуванням технічних засобів; г) за організацією навчального процесу (індивідуальні, групові, змішані); д) за методичним завданням (технологія однієї дисципліни, технологія одного засобу, технологія одного методу); є) за циклами дисциплін (для гуманітарних, для природничих, для технічних, для загальнопрофесійних, для спеціальних); є) за функціональною забезпеченістю (універсальні, обмежені, специфічні) [3, с.19].

На сучасному етапі розвитку вузівської освіти досить актуальними і розповсюдженими є: технологія особистісноорієнтованої освіти, яка розробляє механізми мотиваційно-цільового забезпечення навчання; інформаційні технології навчання; комп'ютерні технології; технології розвиваючого навчання; технології співробітництва; технологія цільової інтенсивної підготовки спеціалістів; технологія логіко-евристичного проектування професійної освіти; технологія проектування систем інтенсивного навчання; технології контекстного навчання; технологія позиційного навчання; технологія санкціонування студентів.

Виходячи з проведеного аналізу, означимо напрями проектування педагогічних технологій, що забезпечують формування світоглядної культури студентів в процесі фахової підготовки за наступними параметрами:

- ціннісне осмислення знань і їх самостійне перетворення в світоглядні переконання;
- формування системного світорозуміння і цілісного світосприйняття;
- розвиток творчої активності і самостійності мислення;

- світоглядно, професійно і соціально спрямована творча взаємодія в навчальний і позанавчальний час;
- світоглядно спрямованні самоосвіта і самовдосконалення особистості.

Педагогічна установка на якісне вдосконалення навчального процесу з метою особистісного розвитку і становлення світоглядної культури студентів, зумовлює для викладача необхідність діагностично «вимірювати в однакових одиницях» як поставлені завдання, так і результати, одержанні в умовах застосування комплексу дидактичних і психолого-педагогічних заходів [5].

У процесі проектування світоглядно розвиваючої технології професійного навчання першочерговим для викладача є цілепокладання педагогічної діяльності. Дане завдання реалізується у побудові системи цілей, яка відображає соціально-значущі вимоги до діяльності майбутнього спеціаліста, професійно-значущі завдання спеціальної підготовки і має вихід на основні компоненти змісту освіти в умовах засвоєння студентами профільної навчальної дисципліни.

Разом з тим, становлення світоглядної культури відбувається з урахуванням викладачем цілей життєдіяльності студентів, їхніх професійних інтересів, духовних потреб і ціннісних пріоритетів у процесі світоглядного саморозвитку особистості. Як соціально-педагогічний засіб при цьому виступає діагностування студентів за критеріями і показниками проявів світоглядної культури.

В організаційно-педагогічному плані проектування викладачем світоглядно-розвиваючої моделі навчання має плануватися як предмет самостійної і об'єктивно значимої для студента діяльності, в процесі якої вони виступають як співавтори і ініціатори світоглядного саморозвитку. Тільки в таких умовах зміст навчальної діяльності можна розглядати як ціннісну основу для організації і самоорганізації шляхів становлення світоглядної культури, що реалізуються в самостійній роботі студентів.

Виходячи з концепцій особистісноорієнтованого і особистісно-розвиваючого навчання, такі педагогічні умови, як підвищення індивідуальної активності по відношенню до особистого саморозвитку, утворення світоглядно-ціннісного освітнього середовища, поетапно забезпечують організаційно-педагогічний вплив на особистість і спрямовують шляхом суб'єкт-суб'єктних взаємовідносин до самоорганізації студентами соціально, професійно і духовно розвиваючої особистості діяльності.

Таке планування умов становлення світоглядної культури підтримує:

- активність і змістовність взаємодії викладача і студентів;
- стимулювання, обмін і взаємодоповнення їх соціально і професійно направлених ініціатив;
- допомогу викладача у конкретних проявах світоглядного розвитку особистості з діагностичним урахуванням здібностей і можливостей студентів.

Разом з тим, комплекс світоглядно розвиваючих умов направляється на забезпечення активного включення студентів у навчально-пізнавальну діяльність і підтримання функцій самоуправління майбутніми фахівцями світоглядного саморозвитку особистості.

Таким чином, системне проектування викладачем моделі педагогічного впливу на процес становлення світоглядної культури особистості в умовах світоглядно розвиваючого навчання, по-перше, – виявляє і забезпечує зв'язок змісту навчального матеріалу і його основних компонентів з тими структурами світоглядної культури особистості, розвиток яких має стати метою і предметом діяльності викладача і студентів;

по-друге, – сприяє організації педагогічного управління як єдиної системи дій викладача і студентів у навчально-професійної діяльності, що орієнтована на вирішення завдань світоглядного розвитку і саморозвитку майбутніх фахівців;

по-третє, – планування світоглядно-розвиваючого середовища включає як конкретні напрями дії і взаємодії суб'єктів навчального процесу – викладача і студентів, так і комплекс педагогічних технологій, який підтримує діалогову основу навчання і стимулює студентів у світоглядному розвитку.

Література:

1. Азархин А.В. Мировоззрение и эстетическое развитие личности. – К.: Наук. думка, 1990. – 192 с.
2. Андрущенко В., Дорогань С. Світоглядна культура сучасного вчителя: проблема формування. // Вища освіта України. – 2002. – № 3 – С. 5-13.
3. Гусак П. Підготовка учителя: технологічні аспекти: Монографія. – Луцьк: Ред.- вид. відділ «Вежа» Волинського державного університету ім. Лесі Українки, 1999. – 278 с.
4. Кривега Л.Д. Мировоззренческие ориентации личности в условиях трансформации общества. – Запорожье: ЗГУ, 1998. – 202 с.
5. Лернер И.Я. Дидактическая система методов обучения. – М.: Знание, 1976. – 64 с.
6. Соболева Н.И. Мировоззрение и жизненный путь личности АН УССР, Ин-т философии. – Киев: Наук. думка, 1989. – 120 с.

УДК 37.035

О.О. Деркач,
м. Вінниця, Україна

ПЕДАГОГІЧНА ТЕХНОЛОГІЯ ВИХОВАННЯ КАЗКОЮ ТА ТЕАТРАЛЬНОЮ ГРОЮ

Актуальність проблеми. Театральне мистецтво як специфічний засіб художнього відображення світу протягом тисячоліть виступало не лише засобом гармонізації психічного та фізичного стану людини, а й виконувало низку функцій, а саме:

- сприяло формуванню світогляду особистості;
- сприяло духовному зростанню людини;
- забезпечувало опанування дитиною соціальних морально-етичних норм;
- забезпечувало можливості передачі досвіду від покоління до покоління;
- забезпечувало задоволення естетичних потреб людини тощо.

Нині театральне мистецтво розсовує межі своїх функціональних можливостей. На межі ХХ-ХХІ століть актуальності набуває використання театрального мистецтва як засобу психотерапевтичного та психокорекційного впливу на особистість і є надзвичайно цінним у *корекції ціннісних орієнтацій та неадекватних форм поведінки* наших вихованців. Як зауважив Л. Виготський, мистецтво можна вважати «засобом вибухового досягнення рівноваги дитини з навколишнім світом у критичні моменти її поведінки» [1, с.236].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Театральне мистецтво, як ніяке інше, здатне найкраще зреалізувати такі *психокорекційні цілі*, оскільки являє собою нерозривну єдність із музичним, хореографічним, образотворчим та літературним мистецтвом, а також відповідає віковим особливостям психічного розвитку дітей молодшого шкільного віку. Потреба в грі та казці, в активному русі, в реалізації різноманітних соціальних ролей як ніде інше може бути задоволена під час театральної гри. Дитина одержує унікальну можливість знову стати творцем певної казково-фантастичної реальності: починаючи із створення сюжетної композиції (якщо ми залучаємо до цієї роботи дітей), через виготовлення декорацій, ляльок і костюмів до авторського втілення на сцені, адже так, як вона відчуває цю роль, не відчує і не зіграє ніхто інший.

Особливу роль в організації театральної діяльності дітей слід відвести казці. Адже саме в цій формі суспільної свідомості століттями закріплювалися та акумулювалися народом знання: етнічна самосвідомість, історична пам'ять, міфологічні традиції, соціонормативні стереотипи. Казки віддзеркалюють елементи духовної та матеріальної культури різних епох, соціальні суперечності та світоглядні уявлення українців. Через казки від покоління до покоління передавалися морально-етичні, естетичні та правові норми українців, саме у художніх образах українського фольклору розкриваються найкращі риси національного характеру [4, с.128-129].

Казка є найдревнішим педагогічним (та, напевно, і психологічним) методом передачі знання про світ, про філософію життя. Напевно, саме в результаті усвідомлення

поліфункціонального потенціалу звичайної казки, на протязі останніх двох десятиліть починає формуватися самостійний психотерапевтичний напрям – *казкотерапія* – як *спосіб передачі знань про духовний шлях душі і соціальної реалізації людини*, що вважається виховною системою, яка відповідає духовній природі людини.

«Казкотерапія» – це слово, яке з'явилося в нашій мові порівняно недавно і в різних спеціалістів викликає різноманітні асоціації. Для одних «казкотерапія» – це лікування казками. Для інших – прийом корекційної роботи, для третіх – спосіб передачі основних знань про життя. Казкотерапія – один з наймолодших напрямків практичної психології (дійсно, для наукової школи 15-20 років – термін невеликий). Та, з іншого боку, казкотерапія – це і найдревніший спосіб формування соціального досвіду людини за допомогою слова, адже як тільки з'явилась мова, так одразу з'явилися перші історії та казки.

Слухаючи чи читаючи казки, переглядаючи мультиплікаційні та художні фільми, ми в своїй підсвідомості накопичує неймовірну кількість життєвих сценаріїв, варіантів їх розв'язку та моделей можливої поведінки. Такий собі «банк», як зазначає Т. Зінкевич-Євстигнєєва, що може бути активізованим у будь-якій проблемній (критичній) ситуації. Це дозволило психологам стверджувати, що казкотерапія – це *процес пошуку зв'язку між казковими подіями та власною поведінкою в реальному житті*, адже казка завжди попереджує нас, як розвиватимуться події в залежності від обраної нами моделі поведінки. Та чи завжди ми чуємо її голос? Зазвичай, сенс тих чи інших подій стає зрозумілим лише в дорослому віці та й то, «по тому, опісля». Тому одним із основних своїх завдань казкотерапевти вбачають в усвідомленні дитиною змісту казкових сюжетів та їх зв'язку із ситуаціями реального життя, адже якщо дитина почне усвідомлювати казкові урок, співвідносити свою поведінку із поведінкою тих чи інших казкових персонажів, то стане активним користувачем свого «банку життєвих ситуацій» [2; 9].

Формулювання цілей статті. Як стверджують психологи, казкотерапією люди займалися завжди – етап спонтанного складання й передачі історій розпочався з моменту оволодіння людиною мовленням. Та використання казки як *техніки психолого-педагогічної роботи* (такого собі «фантика», яскравої «обгортки» для основного психолого-педагогічного інструментарію) – феномен доволі новий, що дозволяє активізувати ресурси уяви дитини, розширити межі її свідомості. Але найбільший інтерес для нас становить організація взаємодії літературного та театрального мистецтва у формуванні і розвитку духовності особистості молодшого школяра, тож спробуємо розглянути деякі аспекти такої взаємодії і поділитися власним досвідом організації дитячої спонтанної художньо-театральної діяльності у контексті Концепції Комплексної Казкотерапії.

Виклад основного матеріалу. Як зазначає Т. Зінкевич-Євстигнєєва, Концепція Комплексної Казкотерапії базується на п'яти типах казок: художні (народні, авторські), дидактичні, психокорекційні, психотерапевтичні та медитативні [2].

Художні казки. До цієї групи відносяться як народні, так і авторські казки (тобто – казки, міфи, притчі, легенди, історії). Потрібно зазначити, що в художніх казках можна знайти і дидактичний, і психокорекційний, і психотерапевтичний та медитативний аспекти, і хоча створювалися вони зовсім не для психотерапевтичної роботи, та з успіхом використовуються сьогодні психологами та психотерапевтами.

Медитативні казки створюються з метою зняття психоемоційної напруги, накопичення позитивного життєвого досвіду та створення оптимальних моделей («ідеальних») взаємин між людьми, розвитку особистісного потенціалу дитини тощо. Одним із головних завдань таких казок є усвідомлення себе «тут і тепер», відчуття Теперішнього. Проблема багатьох людей, на думку психологів, є відривання від Теперішнього, перебування переважно в Минулому – коли ми аналізуємо свої помилки, та в Майбутньому – коли ми будуємо плани, а де ж наше Теперішнє? Чи вміємо ми зупинитися і насолодитися тим, що нам дано в цей момент? Блакитним небом над головою, легким подихом весняного вітерця чи ароматом нарциса на клумбі?

Психотерапевтичні казки. Це казки, що лікують душу, розкривають прихований, філософський сенс подій, що відбуваються в нашому житті. Вони не завжди однозначні, не

завжди мають традиційно щасливе завершення, але завжди глибокі та проникливі. Психотерапевтичні казки часто залишають людину із запитання, що, в свою чергу, стимулює процес особистісного зростання.

Переважно психотерапевтичні казки присвячуються проблемам взаємозв'язку життя та смерті, втрат та надбань, любові та життєвого шляху. Є казки, що написані спеціально для підлітків, котрі мають наркотичну залежність (О. Хомякова «Тайна квітки папороті»); для батьків, які виховують дітей із вадами розвитку (В. Буяновська «Блакитна фея», О. Гнєзділов «Спадкоємці»); для дітей, чії батьки розлучаються; казки, метою яких є пізнання цінності любові та стосунків між чоловіком та жінкою тощо.

Дидактичні казки створюються педагогами для подання навчального матеріалу. Завдяки такому «пакуванню» абстрактні символи (букви, цифри, арифметичні дії, ноти) оживають, стають подібними дитячій природі і запрошують у захоплюючу уявну подорож (діти чудово усвідомлюють цю уявність, але ж цікаво – що цього разу придумав вчитель?) Завдяки таким казкам у школярів формується позитивне ставлення до навчального процесу, що значною мірою активізує пізнавальний інтерес, оскільки кожен звук, процес складання їх у склади сприймаються, наче мандрівка у казковий світ, який є досить близьким для шестирічних дітей.

Та найбільший виховний потенціал, на нашу думку, мають **психокорекційні казки**, метою яких є опосередкований вплив на поведінку дитини. Під корекцією в даному випадку розуміється «заміщення» неефективного стилю поведінки на більш продуктивний а також створення умов, за яких дитина свідомо замислилася б над деякими аспектами своєї поведінки [2, с.87].

Необхідно зазначити, що використання психокорекційних казок (як і дидактичних) обмежено віковими рамками молодшого шкільного віку та проблематикою (переважно – це неадекватна, неефективна та соціально неприйнятна поведінка). Створення таких казок не вимагає особливої психологічної підготовки, тому багато письменників, не усвідомлюючи, створюють їх в достатній кількості.

Що можна відкоригувати? Наприклад, як стверджують психологи, страх темряви, надмірну балакучість чи хвастощі, забіякуватість, примхливість та вередливість, проблему вигнання в групі тощо. У створенні психокорекційних казок нам допоможе наш власний життєвий досвід, адже більшість із цих ситуацій ми вже пережили у дитинстві, тож у казковій формі зможемо поділитися ним із своїми учнями.

Алгоритм побудови психокорекційної казки доволі простий. Як зазначає Т. Зінкевич-Євстигнєєва, він включає кілька основних етапів: вибір героя, що був би близьким до дитини за статтю, віком і характером дитини; розповідь про життя героя в казковій країні таким чином, щоб дитина знайшла подібність зі своїм життям; створення проблемної ситуації, схожої до ситуації, що має місце в реальному житті дитини та наділення головного героя почуттями, аналогічними переживанням дитини; пошук героєм можливих варіантів розв'язку проблемної ситуації (нашим завданням є через ускладнення ситуації запропонувати дитині альтернативні моделі поведінки шляхом прикладу інших героїв чи за допомоги «мудрого наставника» тощо) та, нарешті, усвідомлення героєм неефективності початкової моделі поведінки і прагнення до змін.

Пропонуємо вашій увазі сценарій фрагменту психокорекційної казки Г. Смірної, спрямований на корекцію дитячих капризів [2, с.106-113].

Вередлива королева

Голос за кадром – «Шановні покупці, наш магазин зачинається. Весь персонал іграшкового відділення чекає наступної зустрічі з Вами».

Левеня (потягується) - О-о-ох, всі боки собі відлежав.

Усі ляльки та іграшки потягуються

Кетрін (із претензією) - Завжди він чимось не задоволений!

Левеня (зістрибуючи з полицки?) - Вам, лялькам, цього не зрозуміти. Стоїте собі цілий день, нічого у вас не болить. Всі на вас заглядаються, милуються вами.

Кетрін (ображено) - А ось і ні! У мене і ноги, і руки болять! Думаєш, це так легко годинами стояти й не ворушитися?

Солдатик дарує *Кетрін* квітку, але та пихато викидає її геть.

Зайчик - Аякже, годинами, Вас же постійно беруть, розглядають...

Лялька (зітхаючи) - Та на нас вже давно не звертають уваги. Відколи її привезли (вказує на *Кетрін*).

Кетрін - Не «її», а *Кетрін*! *Кетрін* моє ім'я! Всі чули? А ще краще, якщо ви будете звертатись до мене «Ваша Величносте», або ні, краще – «Ваша Королівська Величносте» (чепуриться, дивиться у дзеркальце; *Солдатик* їй допомагає).

Левеня (позіхаючи) - Робити нам більше нічого.

Зайчик - Те, що у тебе на голові корона, ще не означає що ти королева.

Лялька (зітхаючи) - З того часу, як *Кетрін* з'явилася в нашому магазині, тільки й чути «Яка красива! Яка красива лялька!».

Зайчик - Як на мене, то вона сама звичайнісінька лялька, тільки одягнена краще.

Кетрін (звертається до *Солдатики*) - Гей, Солдате, подай-но мені Автомобіль, я ... я у відділ одягу поїду. Там, здається, нову колекцію від *Армані* привезли.

Автомобіль - Нікуди я тебе не повезу!

Кетрін (гнівно тупає ніжкою) - Ні, повезеш!

Автомобіль - Не повезу!

Кетрін (гнівно) - Солдате!

Солдатик (підходить до *Автомобіля* і просить) - Відвези її, будь-ласка! А я... а я тебе натру до блиску!

Автомобіль - Нізащо!

Солдатик - Але ж вона просить...

Автомобіль (обурено) - Не просить, а вимагає!

Кетрін (обурено) - Це що, бунт?! Я, найкраща та найдорожча за вас всіх, тож ви повинні виконувати все, чого я забажаю! Солдате, а ну забори його геть, або ... на металобрухт розбери!

Солдатик - Але ж, Ваша Величносте, він не зробив нічого поганого!..

Кетрін (тупає ніжкою) - Мені краще знати!

Лялька (занепокоєно) - Що ж це відбувається?

Зайчик - Ти цього не зробиш! Його ось-ось мають купити!

Левеня - Автомобіль вже майже рік чекає, коли за ним прийдуть діти!

Кетрін - Мене це хвилює менш за все. Коли я чогось хочу, нічого неможливого не існує! Чуєш, Солдате, виконуй негайно! Ще й ... цього *Зайця* забори, до якоїсь коробки заховай!

Солдатик (опустивши голову) - Пробач, *Кетрін*, але я не можу...

Кетрін (здивовано) – Що?..

Солдатик (опустивши голову) - Пробач, *Кетрін*, але я не можу!

Кетрін (тупоче ніжками) - Ні, не пробачу!

Солдатик - Будь-ласка, не кричи.

Кетрін (продовжує тупотіти ногами) - Забори! Забори їх!..

Солдатик - Зрозумій, адже вони – мої друзі.

Кетрін (продовжує тупотіти ногами) - Забори! Забори їх!.. (падає на підлогу) І сам можеш іти геть!..

Іграшки кілька секунд дивляться, як *Кетрін* б'ється в істериці. Потім *Кетрін* повертає голову до іграшок (так, щоб її не бачили глядачі)

Лялька (злякано) – Ой!..

Левеня – Ви тільки погляньте, що сталося з нашою «королевою»...

Психологи пропонують кілька варіантів організації психокорекційної роботи: казку можна просто прочитати на уроці читання, проводячи чи не проводячи обговорення (таким чином, на думку психологів, ми даємо дитині можливість залишитися наодинці із самим собою та поміркувати). Сюжет казки можна інсценізувати чи, наприклад, зафіксувати свої враження і переживання на папері. Та, на нашу, думку, є кращий засіб актуалізувати процес особистісного та соціального зростання дитини – це залучення її до процесу творення.

Ця казка, звичайно, має продовження. Але давайте зупинимося і уявимо, яким може бути продовження пригод Вередливої Королеви. Повірте, скільки дітей буде в класі, стільки буде і варіантів закінчення, тобто – *моделей поведінки*. Та основна робота чекає на дітей попереду: мало придумати закінчення, його слід ще й презентувати однокласникам. Індивідуальне виконання роботи у письмовій формі навряд чи буде досить ефективним, тому варто об'єднатися у групи, пропонуючи учням самостійно обрати один, спільний варіант закінчення пригод Вередливої Королеви та визначитися із способом презентації.

Способів презентації є достатньо – це виготовлення «слайдів» та колажів, що ілюструватимуть розповідь дітей; драматизація на класній «сцені», що потребує виготовлення елементів костюмів, масок та декорацій; це настільний чи пальчиковий театр.

Ось декілька варіантів закінчення казки Г. Смірної «Вередлива королева», написаних учнями 3 класу однієї із Вінницьких шкіл:

1. *«Солдатик не встиг заховати іграшки, бо настав ранок, і в магазин прийшли люди. Одна дівчинка побачила Кетрін. Вона захотіла мати цю ляльку і почала капризувати. Коли мама погодилася купити ляльку, дівчинка сильно схопила її і раптом відірвала ногу. «Я вже не хочу цю ляльку!» – вигукнула вона і кинула Кетрін назад на полицю.*

Кетрін стало дуже страшно. Тоді вона попросила у всіх іграшок пробачення, а Солдатик справив їй ніжку.

2. *«Кетрін продовжувала плакати і на її лиці почала розтікатися вся фарба. На наступний день в магазині купили всі іграшки, а її заховали, бо стала негарною ця капризна лялька!!! Лише тоді зрозуміла Кетрін, як погано вона себе поводила з іншими іграшками. Їй стало дуже-дуже соромно за те, що вона накоїла. А коли в магазин привезли нові іграшки, Кетрін вже сиділа та мовчала.»*

В якому випадку діти, які полюбують час від часу (або регулярно) капризувати, швидше опанують адекватні форми поведінки: після прослуховування казки, чи після залучення до активної казкотворчої діяльності з пошуку ефективної моделі поведінки для вередливої ляльки Кетрін? Відповідь очевидна.

На жаль, в межах традиційного 45-хв уроку читання створити оптимальні умови для проживання такої казково-фантастичної реальності доволі складно. Саме тут на допомогу прийдуть інтегровані форми організації навчального процесу. Та організовувати дитячу спонтанну художньо-театральну діяльність (та ще й у контексті Концепції Комплексної Казкотерапії) варто все ж таки у позанавчальний час, наприклад – у роботі театального гуртка.

Атмосфера, яка пронизує кожну хвилину перебування дитини на службі у Мельпомени, задіює увесь творчий потенціал дитини і спрямовує його на розв'язання навіть таких питань, як формування соціально-прийнятного поведінкового досвіду людини. Пропонуємо порівняти варіант закінчення казки Г. Смірної «Вередлива королева» учнями 3-РН класу школи № 32 м. Вінниці, створений на одному із занять шкільного театального гуртка.

Автомобіль: *Куди поділась її краса?*

Зайчик: *Ой, погляньте, у неї вся фарба з обличчя змилась.*

Лялька: *Хто її таку тепер купить? Її не місце на іграшковій полиці.*

Кетрін: *А що зі мною трапилось?*

Солдатик (дає їй дзеркальце): *Ось, поглянь...*

Кетрін (дивиться у дзеркальце): *Що сталося з моєю королівською вродою?*

Левеня: *Є лише один спосіб повернути твою вроду. Але він тобі не підійде.*

Кетрін: (тупцяє ніжкою) *Розкажуй негайно!*

Левеня (повертається до глядачів): *Ось бачите, я ж казав, що він їй не підійде.*

Солдатик: *Левеня, розкажи будь-ласка.*

Кетрін (дивиться на Солдатика і тихенько повторює): *Будь-ласка...*

Левеня: *Ну гаразд, слухай. Колись дуже давно на іграшковій фабриці тобі забули дати серце, в якому знаходяться зернята ввічливості і доброти. Ти повинна віднайти його, щоб відновити свою вроду і повернутись до магазину.*

Кетрін: А де ж мені його шукати, те серце?

Левеня: Іди на фабрику...

Кетрін: Бувайте, друзі.

Іграшки: Прощавай! До зустрічі! Хай тобі щастить!

II дія

(У другому кутку сцени – фабрика іграшок. За столом у білому халаті – Директор фабрики, щось лагодить. Посеред сцени - Хлопчик з Машиною (Автомобіль 2), що направляється в бік фабрики іграшок. Виходять Кетрін)

Кетрін: Я так втомилася... Вже третій день іду без спочинку... Треба трохи відпочити.

Хлопчик (розмовляє по мобілі): Так, мамо, я слухаю...

Кетрін (до Автомобіля 2): Вибачте, Ви не знаєте, де знаходиться іграшкова фабрика?

Автомобіль 2: Знаю, тато цього хлопчика працює там директором. Ми зараз ідемо до нього.

Кетрін: Чи не могли б Ви підвезти мене до нього?

Автомобіль 2: Навіщо?

Кетрін: Мені ... потрібно знайти серце, яке мені забули дати на фабриці.

Автомобіль 2: Гаразд, сідай.

Хлопчик (вже на фабриці): Тату, нам потрібна твоя допомога.

Тато: О! Мені знайома ця лялька. Здається, я забув дати їй серце. Давайте виправимо цю помилку. Ось її серце, я зберіг його. (Одягає Кетрін на шию сердечко)

(Хлопчик приносить Кетрін назад в магазин)

Кетрін: Дозвольте... Привіт, друзі!

Зайчик: Хто це?

Солдатик: Вона дуже схожа на нашу Кетрін.

Автомобіль: Так дійсно, Кетрін.

Левеня: Погляньте, вона таки знайшла своє серце.

Кетрін: Так, я знайшла його. Дякую вам, друзі, що не залишили мене в біді і допомогли мені навчитися ввічливості.

Пісня про друзів

Поклон

Вистава за мотивами казки Г. Смірнові «Вередлива королева» була показана гуртківцями своїм однокласникам на «Уроці Ввічливості». Заслугує уваги і вибір театрального жанру – учні обрали лялькову виставу, де головними діючими персонажами були... справжні іграшки, що ожили в руках своїх власників. І на певний час, час вистави, глядачі погодилися не помічати цієї умовності, повністю захопившись подіями, що розігрувалися на класній сцені.

Висновки. Для нас, учителів, казка та гра перш за все – це мова, за допомогою якої можна спілкуватися з душею дитини. Спілкуватися про розвиток самосвідомості і духу, її життєвого стрижня на основі загальнолюдських цінностей. Тому можна сміливо стверджувати, що педагогічна технологія виховання казкою та театальною грою – це дієвий засіб практичної реалізації особистісно орієнтованої системи навчання та виховання у початковій школі. Школярі, серед палітри запропонованих видів діяльності, обов'язково оберуть ті, що найбільше відповідають їхнім природним потребам. Організація взаємодії літературного та театального мистецтв стимулюватиме здатність особистості до самопізнання та самовдосконалення, навчить вмінню підпорядковувати особистісні потреби соціальним запитам та моральним цінностям.

Література:

1. Выготский Л.С. Психология искусства.- М.: Искусство, 1986.- 573с.

2. Зинкевич-Евстигнеева Т.Д. Практикум по сказкотерапии.- СПб.: Речь.- 2002.- 310 с.
3. Лещенко М.П. Щастя дитини – єдине дійсне щастя на землі: До проблеми педагогічної майстерності: У 2 частинах. Частина 1.- Полтава: АСМІ, 2003.- 300 с.
4. Омельченко І. Народна казкотерапія як засіб творчої самореалізації дітей з обмеженими мовленнєвими можливостями // Простір арт-терапії: Зб. наук. праць. – К., 2007.- С. 126–137.
5. Сухомлинський В.О. Серце віддаю дітям // Вибрані твори: В 5 т. – К.: Рад. школа, 1977.- Т.3.
6. Терлецька Л. Казкотерапія: Дослідження творчого аспекту особистості // Психолог.- 2004.- № 35.- С. 29 – 31.
7. Тренінг по сказкотерапії: Сборник программ по сказкотерапии / Под. ред. Т.Д. Зинкевич-Евстигнеевой. - СПб.: Речь, 2004.- 254 с.

The article is devoted to the problem of make the skaska-therapy technics and acting for theatre in education process elementary school.

УДК 378.874

О.М. Джеджула, В.М. Николайчук, Ю.Л. Хомяківський
м. Вінниця, Україна

ДО ПИТАННЯ РОЗРОБКИ ВИСОКОТЕХНОЛОГІЧНОГО СЕРЕДОВИЩА ГРАФІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ НА ОСНОВІ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Постановка проблеми. Графічна підготовка студентів повинна досліджуватись у контексті тенденцій загальноцивілізаційного розвитку, модернізації світового освітнього простору, впровадження у всі сфери життя інформаційно-комунікаційних технологій. Традиційна модель формування графічних знань та вмінь майбутніх фахівців інженерного профілю стає до певної міри гальмом у розвитку системи підготовки компетентного фахівця, професійна підготовка якого повинна передбачати високий рівень сформованих графічних знань і вмінь і, як наслідок цього, – високий рівень графічної культури. Одним із шляхів вирішення цієї проблеми є впорядкування графічної освіти на основі впровадження в навчальний процес інтерактивних технологій, що дозволяють значно підвищити ефективність графічної підготовки студентів вищих навчальних закладів.

Аналіз наукових досліджень [1; 2; 3; 4; 5] з питань впровадження інтерактивних технологій у навчальний процес В. Андрієвської, Р. Гуревича, О. Глазунової, С. Машбиця, І. Мархеля, В. Ткаченка, М. Юсупової та інших науковців, ознайомлення з досягненнями навчальних закладів України (центр дистанційного навчання Донецького національного університету; український центр дистанційного навчання НТУУ «КПІ»; проблемна лабораторія дистанційного навчання НТУ «ХПІ»; лабораторія віртуального дистанційного навчання Харківського державного технічного університету радіоелектроніки; лабораторія дистанційного навчання і тестування Харківського національного педагогічного університету ім. Г. Сковороди та ін.) та деяких зарубіжних університетів США, Японії, ФРН дає підстави для висновку про необхідність докорінних змін у технології навчання з метою надання студентам можливості проявити особистісні ціннісні орієнтації, професійну схильність та індивідуальні задатки, сформувати професійну компетентність. Реалізація нових педагогічних технологій нині неможлива без використання комп'ютера як одного з основних засобів створення високотехнологічного освітнього середовища.

Мета статті: дослідити зміст та можливості мультимедійного навчально-методичного комплексу (МНМК) з нарисної геометрії та інженерної графіки для забезпечення високої технологічності навчального процесу графічної підготовки.

Розробка та впровадження МНМК спрямована на забезпечення:

- ефективного формування просторового, абстрактного та логічного мислення студентів;
- індивідуального підходу до формування графічних знань та вмінь;

- забезпечення самостійної роботи студентів як під час аудиторних занять так і в позааудиторний час;
- студента якісними навчально-методичними матеріалами;
- можливості відпрацювання графічних умінь репродуктивного характеру для розв’язання типових графічних задач;
- можливості формування графічної діяльності творчого характеру;
- полегшення пошуку навчально-методичної та наукової інформації для розв’язання типових задач та професійно-орієнтованих завдань;
- надання можливості самостійного контролю сформованих графічних знань та вмінь.

Розробляючи умови навчання на основі інтерактивних технологій, ми врахували, що Web-середовище охоплює набір інструментів програмного забезпечення та додаткових програмних ресурсів, що дозволяють викладачеві розробити навчально-інформаційного середовища. Для студентів створення такого середовища забезпечує ефективне формування графічних знань та вмінь, розвиток особистісних якостей.

Навчання на основі інформаційних технологій передбачає організацію самостійної інтерактивної роботи студентів із спеціально розробленими і структурованими навчальними матеріалами графічних дисциплін [4].

Здійснюючи перехід від традиційної методики навчання до інформаційних технологій, що передбачають використання мультимедійного навчально-методичного комплексу (МНМК), ми врахували наступні аспекти:

- 1) можливість використання паперових навчально-методичних розробок з графічних дисциплін, що можуть бути легко переробленими для переведу їх у Web-ресурси;
- 2) можливість використання дидактичних матеріалів, що можуть бути удосконаленими для організації як під час групових занять, так і під час індивідуальних;
- 3) наявність навчально-методичних матеріалів, що забезпечують імітацію професійної діяльності майбутнього інженера;
- 4) наявність навчально-методичних матеріалів, що забезпечують індивідуалізацію процесу формування графічних знань та вмінь.

Визначимо зміст компонентів запропонованого комплексу.

1. Робоча програма з дисципліни «Нарисна геометрія» є основним компонентом комплексу й містить погодинний обсяг, тематику лекцій, перелік лабораторних занять, зміст самостійної роботи, список рекомендованої літератури. З будь-якого розділу робочої програми студент може перейти до інших компонентів навчально-методичного комплексу. Цей компонент комплексу працює тільки в режимі відображення даних.

2. В електронному посібнику викладено основні теоретичні поняття та положення нарисної геометрії відповідно до типової програми «Нарисна геометрія та креслення» для вищих аграрних закладів освіти III-IV рівня акредитації. Зміст підручника складається із вступу, переліку тем, через внутрішні зв’язки можна увійти в кожну тему, де розташовано глосарій, який дозволяє студентові знайти певне поняття, перелік запитань теми, до кожного можна також звернутися, запитання містять основні теоретичні аспекти. В посібнику наведено приклади розв’язання типових позиційних та метричних задач із геометричними фігурами. Електронний посібник працює в режимі відображення даних.

3. Робочий зошит містить графічні задачі для групової та самостійної роботи. Теми в робочому зошиті збігаються із темами в електронному посібнику, що полегшує пошук навчального матеріалу. Робочий зошит є особистим середовищем студента, в якому він розв’язує задачі, вносить за потреби виправлення, зберігає розв’язані задачі.

4. Тренажер є сукупністю типових для конкретної теми задач, який дозволяє, змінюючи параметри об’єктів задачі, багаторазово відпрацьовувати послідовність певних графічних дій. Наприклад, для заданого конуса, змінюючи положення січної площини, можна відпрацьовувати послідовність дій побудови його перерізів.

5. Навчальна бібліотека містить інформацію щодо наявної літератури з графічних дисциплін.

6. Патентна бібліотека призначена для виконання студентами творчих завдань. У ній містяться патенти, що використовуються студентами як допоміжний матеріал для розв'язання професійно-орієнтованих завдань за трьома напрямками: комп'ютерний інжиніринг, дизайн, ергономіка.

7. Довідник з переліком типових графічних термінів та їх графічними ілюстраціями.

8. Пакет завдань для ділової гри «Конструкторський проект», який включає: зміст завдання, опис проведення гри та комплект документів (пояснювальна записка, креслення загального вигляду, складальні креслення, робочі креслення, схеми, специфікації).

9. Середовище для розв'язання задач: Solid Works, AutoCad, КОМПАС, T-Flex та інші. Середовище повністю підтримує розв'язання всіх графічних задач з нарисної геометрії, інженерної та комп'ютерної графіки, а також завдань з елементами комп'ютерного інжинірингу, дизайну, ергономіки.

10. Система тестування. Система тестування дає можливість самостійної перевірки студентам графічних знань та передбачена по закінченні вивчення теми, модуля, семестру.

У режимі «Робоче місце викладача» МНМК дає можливість викладачеві створювати власні навчальні інформаційні ресурси: графічні задачі, тренажери, тести, теоретичні довідки, змінювати зміст патентної бібліотеки, навчальні матеріали для проведення ділової гри «Конструкторський проект». У цьому режимі викладач перевіряє електронні робочі зошити студентів, контролює результати тестування, виконання професійно орієнтованих задач, аналізує креслення з ділової гри «Конструкторський проект», виставляє оцінку за виконану роботу.

Навігація по комплексу здійснюється за допомогою зручного інтерфейсу користувача.

Система має широкі можливості для організації навчального процесу, перш за все: система редагування навчальних матеріалів; система організації індивідуальної роботи студентів; персоніфікації студентів; моніторинг процесу навчання; система збереження результатів навчання; система відстеження часу роботи студента з комплексом.

Персоніфікація користувача здійснюється на початку кожного сеансу роботи з МНМК. Вона означає вибір власного екземпляра робочого зошита та індивідуальних завдань для самостійного виконання. Завдяки паролній системі, доступ до індивідуальних даних є закритим для всіх інших. Це, з одного боку, гарантує цілісність даних кожного студента, а з іншого – не дозволяє списувати виконання електронних завдань. У форматі графічної підготовки студенти, працюючи на спеціалізованому програмному забезпеченні на робочих станціях (Solid Works, AutoCad, КОМПАС, T-Flex та ін.), виконують поточні завдання, а результати їх виконання у вигляді файлів зберігають у своєму робочому зошиті (робочому просторі або, інакше кажучи, на власному мережевому диску).

Запропонований комплекс, створений за архітектурою клієнт-сервер, реалізується на базі навчальної комп'ютерної системи «Інтрane-ВДАУ». Ця система є програмно-апаратним комплексом, до складу якого входять комп'ютерні аудиторії, комп'ютерна мережа і кілька серверів. Уся навчальна система має єдину ідеологію побудови і обслуговується обчислювальним центром навчального закладу.

Як головний інформаційний ресурс використовується Intranet, побудований на LAMP-технології (Linux, Apache, MySQL, PHP-Perl). В його основі лежать Web-сервер Apache, сервер баз даних MySQL, поштовий сервер Xmail, ftp-сервер і серверна математика, яка реалізована скриптовою мовою PHP. У базі даних накопичуються й обробляються відомості щодо всього навчального процесу ВНЗ. Також у ній зберігаються і всі електронні методичні і навчальні матеріали. Окремими інформаційними блоками на сервері представлено електронні книги і каталог наукової бібліотеки університету.

Кожний студент має індивідуальний інформаційний навчальний простір у мережі університету. Він реалізований на базі файлового серверу Novel Netware. Завдяки цьому всі студенти протягом усього періоду навчання мають можливість вести різноманітні наскрізні роботи з будь-якого навчального комп'ютера.

Програмою для контролю поточних знань студентів і їх самопідготовки є програма «Тезаурус». Завдяки їй результати роботи студентів потрапляють у загальну університетську

базу даних. Наявне серверне програмне забезпечення дозволяє за допомогою звичайного Web-браузера одержувати інформацію про результати тестування, самостійної роботи студентів, користування ними електронною методичною літературою тощо.

Викладачі мають можливість, входячи в систему під своїм логіном і паролем, переглядати результати індивідуальної роботи студентів. Використання LAMP-технологій надало широкі можливості щодо створення, супроводу і розвитку МНМК зусиллями викладачів. Так, наприклад, застосовуючи навички з основ Web-дизайну і викладацький ftp-доступ до Web-серверу, був розроблений Web-сайт з електронними навчальними матеріалами до дисциплін графічної підготовки студентів.

Використання інших штатних можливостей навчальної мережі надало можливість контролювати коли і впродовж якого часу працював кожен студент, як він користувався електронною науковою і методичною літературою, як відбувався тренінг з окремих тем та які результати отримав. Крім того, реалізується можливість визначення рейтингу електронного посібника з графічних дисциплін та електронних посібників з інших навчальних дисциплін, що використовуються в університеті.

Висновки. Інформаційно-предметне забезпечення на основі мультимедійних технологій дозволяє створити високотехнологічне середовище графічної підготовки. Упровадження МНМК з нарисної геометрії та інженерної графіки сприяє формуванню графічної компетентності майбутнього інженера та таких основних компетенцій його особистості, як комунікативна, інформаційна, саморозвитку, продуктивної творчої діяльності за рахунок інтерактивної взаємодії з мультимедіа об'єктами.

Використання МНМК у навчальному процесі суттєво підсилює практичну домінанту графічної підготовки студентів, оскільки, по-перше, він забезпечує лабораторним роботам з нарисної геометрії та інженерної графіки індивідуально-практичний статус; по-друге, дає можливість кожному студентові не лише надійно оволодіти певними графічними знаннями та вміннями, але й здійснити контроль та самоконтроль за їх формуванням; по-третє, запропонований МНМК розширює можливості самостійної роботи студентів.

МНМК суттєво змінює технологію графічної підготовки студента, вимагає від викладача не лише вмінь вільно працювати на комп'ютері, але й певної методичної підготовки у відборі адекватних методів навчання, прийомів організації навчального процесу в цілому.

Література:

1. Буринський В.М. Самостійна робота як засіб удосконалення графічної підготовки майбутніх учителів трудового навчання: Дис...канд.пед. наук / НПУ ім. М.П.Драгоманова 13.00.02. – К., 2001. – 179 с.
2. Гуревич Р.С., М.Ю.Кадемія. Інформаційно-комунікаційні технології в навчальному процесі. – Вінниця: ДОВ «Вінниця», 2002. – 116 с.
3. Комплекс автоматизированных дидактических средств КАДИС. <http://www.cnit.ssau.ru>
4. Лебедев И.И Оценка качества обучающих программных продуктов. Издательство «Открытые системы» <http://www.os.ssau.ru>
5. Юсупова М.Ф. Застосування нових інформаційних технологій у графічній підготовці студентів вищих навчальних закладів: Автореф. дис...кандидата пед. наук / НПУ ім. М.П. Драгоманова. – К., 2001. – 20с.

The problem under consideration is the content of multimedia educational and methodical complex on descriptive geometry and engineering graphics and pedagogical preconditions for introducing it into the process of training students.

ЗАСТОСУВАННЯ АКТИВНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ У ФОРМУВАННІ ТВОРЧОСТІ ЯК ПРОФЕСІЙНОЇ ЯКОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ ДЕРЖАВНОЇ ПРИКОРДОННОЇ СЛУЖБИ УКРАЇНИ

Для визначення методів, які б сприяли ефективному формуванню творчості у майбутніх офіцерів ДПСУ, важливе значення має аналіз педагогічної теорії та практики у контексті зазначеної проблеми. **Метою статті** є обґрунтування можливості застосування активних методів навчання у формуванні творчості як професійної якості майбутніх офіцерів-прикордонників.

Методами навчання називають способи спільної діяльності викладачів і курсантів, котрі спрямовані на вирішення завдань навчання. З. Слєпкань визначає метод навчання як спосіб роботи викладача і студентів, за допомогою яких досягається оволодіння знаннями, навичками і вміннями, формується світогляд студентів, розвиваються їхні здібності [1, с.113].

Для зручності аналізу й опису методи навчання класифікують. Залежно від того, який критерій покладено в основу їхнього розподілу на окремі групи, є різні класифікації методів навчання. Однією з найбільш поширених у дидактиці є класифікація методів навчання за *джерелом знань: словесні, наочні та практичні*. У словесних методах джерелом знань є усне або друковане слово, у наочних – предмети, явища, наочні посібники, у практичних – практичні дії, спрямовані на одержання знань, вироблення умінь і навичок.

І. Лернер і М. Скаткін розробили класифікацію методів навчання за *характером пізнавальної діяльності учнів у процесі засвоєння різних компонентів змісту освіти*. Кожному компонентові змісту освіти, на їхню думку, відповідає певний спосіб його засвоєння. Так, наприклад, знання засвоюються шляхом сприймання, усвідомлення і запам'ятовування учнями різноманітної інформації про навколишню дійсність. Уміння і навички формуються за допомогою практичного відтворення учнями способів діяльності, продемонстрованих учителем. Досвід творчої діяльності виробляється шляхом розв'язання нових для учнів проблем [2].

Відповідно до характеру пізнавальної діяльності курсантів у процесі засвоєння різних компонентів змісту освіти виділяють п'ять методів навчання: пояснювально-ілюстративний («готові» знання на лекції, з навчальної і методичної літератури); репродуктивний (за інструкціями); метод проблемного викладу (постановка проблеми і виклад матеріалу з розкриттям системи доказів, порівнянням різних точок зору, підходів); частково-пошуковий, або евристичний (активний пошук шляхів вирішення проблем під керівництвом викладача або на основі евристичних програм); дослідницький (після аналізу матеріалу, постановки проблем і завдань та короткого інструктажу курсанти самостійно вивчають літературу, джерела, ведуть спостереження і вимірювання та інші дії пошукового характеру) [3].

Дещо умовно ці методи можна поділити на дві групи: репродуктивну (1 і 2 метод, які забезпечують засвоєння курсантами готових знань і відтворення вже відомих їм способів діяльності) та продуктивну (4 і 5 метод, які мають ту особливість, що курсанти в процесі творчої діяльності відкривають суб'єктивно нові для них знання). Проблемний виклад належить до проміжної групи, тому що він однаковою мірою передбачає як засвоєння готової інформації, так і елементи творчої діяльності курсантів.

В. Риндак зазначає, що засвоєння знань й способів діяльності може відбуватися на трьох рівнях: усвідомленого сприйняття й запам'ятовування, що зовні проявляється в точному й близькому до оригіналу відтворенні навчального матеріалу, на рівні застосування знань й способів діяльності за зразком або в подібній ситуації, а також на рівні творчого застосування знань й способів діяльності [4, с.140]. Вчена довела, що для досягнення мети розвитку творчого потенціалу молодій людині необхідно використовувати методи навчання третього рівня.

На думку В. Ягупова, сучасна дидактика вимагає від суб'єктів уміння не тільки зрозуміти, запам'ятати й відтворити отримані знання, але й найголовніше, – вміти ними оперувати, ефективно застосовувати в професійній діяльності й творчо розвивати. Досягненню цієї мети сприяють методи активізації навчально-пізнавальної діяльності, спрямовані на розвиток в курсантів творчого самостійного мислення і здатності кваліфіковано розв'язувати професійні завдання. Використання цих методів забезпечує тісний зв'язок теорії з практикою, розвиток нестандартного стилю мислення, рефлексивної сфери мислення (самосвідомості й саморегуляції розумової діяльності), створення атмосфери співробітництва, розвиток навичок спілкування [5, с.352].

Методи активізації навчально-пізнавальної діяльності – це сукупність прийомів і способів психолого-педагогічного впливу на курсантів, які (порівняно з традиційними методами навчання) спрямовані на розвиток у них творчого самостійного мислення, активізацію пізнавальної діяльності, формування творчих навичок та вмінь нестандартного розв'язання певних професійних проблем і вдосконалення навичок професійного спілкування.

Деякі автори, наприклад Ю. Бабанський, цю групу методів визначають як активні методи навчання чи методи активного навчання [6]. Основними чинниками, що сприяють творчому ставленню курсантів до дидактичного процесу і його результатів, є: професійний інтерес, нестандартний характер навчально-пізнавальної діяльності, змагальність, ігровий характер занять, емоційність, проблемність.

Таким чином, *пріоритетними методами у формуванні творчості майбутніх офіцерів-прикордонників є активні методи навчання.*

Нині сформувалися різні точки зору щодо зарахування тих або інших методів до активних. Такими методами, на думку В. Риндак, є евристична бесіда, навчальна дискусія, методи проблемного навчання, зокрема метод емпатії, частково-пошуковий метод, проблемно-діалогічний метод, метод дедуктивного дослідження, багатомірних матриць, методи колективного генерування ідей (пряма «мозкова атака», зворотна «мозкова атака», синектичний штурм); методи значеннєвого, образного, символічного бачення, метод порівняння, евристичного спостереження й дослідження; метод конструювання понять, правил, гіпотез, теорій; метод прогнозування й помилок, метод придумування й гіперболізації, цілепокладання, планування; методи нормотворчості, самоорганізації навчання, взаємонавчання (А. Хуторської), метод проектів та ін. [4, с.140].

В. Ягупов до активних методів навчання відносить: метод інсценування та ділові ігри (ігрові методи), аналіз конкретної ситуації (метод аналізу, метод інцидентів, метод конфліктів), мозкова атака, метод круглого столу, лекційний метод (лекція бесіда – «діалог з аудиторією», лекція-аналіз конкретної ситуації, лекція з використанням техніки зворотного зв'язку, лекція консультація, лекція-прес-конференція, лекція з заздалегідь запланованими помилками), нетрадиційні семінарські або практичні заняття (семінар-дискусія, семінар-взаємонавчання), інтелектуальна розминка, сократична бесіда [5, с.353-380].

Незважаючи на різноманіття активних методів у навчанні, ми пропонуємо в навчальному процесі військових ВНЗ з метою формування творчості у майбутніх офіцерів-прикордонників використовувати *метод проблемного навчання та ігровий метод*. Цей вибір зумовлений специфікою навчання у ВВНЗ, особливістю оперативно-службових завдань, що їх повинні виконувати офіцери ДПСУ, практикою експериментального впровадження цих методів у навчальний процес НАДПСУ, рівнем підготовки науково-педагогічних кадрів у академії та можливістю впливу на когнітивний, мотиваційний та процесуальний компоненти творчості як професійної якості курсантів.

Проблемне навчання – це така організація процесу навчання, сутність якої полягає у створенні в навчальному процесі проблемних ситуацій, вирішенні та вирішенні студентами проблем [7, с.117].

Проблемна ситуація в навчанні – це пізнавальну ускладнення, для подолання якого курсанти мають здобути нові знання або докласти інтелектуальних зусиль. Проблемна ситуація, яку курсанти усвідомлюють та приймають до розв'язання, перетворюється у

проблему. Проблема, в якій зазначено параметри та умови розв'язання, переходить у проблемну задачу чи проблемне завдання [7, с.118].

Проблемні завдання принципово відрізняються від тренувальних. Мета останніх – не пошук нового способу розв'язання, а закріплення відомого курсантам методу. Тому проблемним можна назвати навчання розв'язання нестандартних завдань, у процесі якого курсанти засвоюють нові знання, здобувають нові уміння та навички (когнітивний компонент творчості).

О. Матюшкін вважає, що принцип проблемності в навчанні відповідає не тільки умовам засвоєння знань і дій, тобто умовам навчання, він співпадає й з головними умовами, що визначають розвиток учнів [8, с.237].

У процесі формування творчості у курсантів-прикордонників ми пропонуємо застосовувати чотири основні форми проблемного навчання:

1. Проблемний виклад навчального матеріалу в монологічному режимі лекції чи діалогічному режимі семінару.

2. Проблемний виклад навчального матеріалу на лекції, коли викладач ставить проблемні питання, висуває проблемні завдання і сам їх вирішує, при цьому курсанти лише уявно підключаються до пошуку рішення.

3. Частково-пошукова діяльність у процесі виконання лабораторних робіт, під час проблемних семінарів, евристичних бесід. Викладач заздалегідь визначає проблему, вирішення якої опирається на ту базу знань, яку повинні мати курсанти, тобто питання повинні викликати інтелектуальні утруднення у курсантів і потребують цілеспрямованого мисленнєвого пошуку.

4. Самостійна дослідницька діяльність, коли курсанти самостійно формують проблему та розв'язують її (в курсовій чи дипломній роботі) з подальшим контролем викладача.

Використовуючи досвід О. Матюшкіна [8, с.551-554], ми пропонуємо під час створення проблемних ситуацій дотримуватись певних правил:

1) перед курсантами необхідно поставити таке практичне чи теоретичне завдання, в процесі виконання якого вони повинні відкрити необхідні для засвоєння нові знання чи дії;

2) запропоноване курсанту проблемне завдання має відповідати його інтелектуальним можливостям;

3) перед проблемним завданням новий матеріал необхідно пояснити;

4) у якості проблемних завдань можна використовувати навчальні завдання, питання, практичні завдання;

5) проблемну ситуацію повинен сформулювати викладач шляхом спрямування курсантів на причини невиконання ними практичного навчального завдання або неможливості пояснити ті чи інші демонстраційні факти.

Аналіз психолого-педагогічної літератури дозволяє зробити висновок, що «творчі якості та творче мислення особистості можна розвинути тільки в справі, яка потребує відповідних здібностей. Це означає, що на кожному занятті необхідно створювати творчу ситуацію, вирішувати нехай малу, але проблему, де немає готових відповідей» [9, с. 56]. Як зазначає С. Сисоєва, творчі ситуації можна створити в процесі вирішення творчих завдань; вирішення навчальних проблем; дискусій; критичного аналізу прочитаного; виконання різноманітних творчих завдань; навчальної експериментальної і дослідницької діяльності; ігрових ситуацій [10, с.178-179]. З огляду на це ми вважаємо, що для організації творчої навчально-пізнавальної діяльності потрібно використовувати традиційні й нетрадиційні форми, способи організації навчального процесу, побудовані на основі діалогу, проблематизації, індивідуалізації, персоналізації (основних «китах» гуманістичної педагогічної діяльності). Це насамперед колективна творча діяльність викладача і курсантів, організаційно-діяльнісні ігри, семінари (оглядові, пошукові), «круглий стіл», рецензування відповіді, доповіді (форма, що співвідноситься із продуктивним способом людської життєдіяльності), дискусії, побудова плану, інтерв'ю, посилене проектування (виставки творчих робіт, колекцій, аналіз самостійно зробленої добірки); читання проблемних текстів,

заняття-диспути, творчі тижні, індивідуальне самонавчання, розшукова робота в групах (парне взаємонавчання); уроки креативного типу та інші.

Для формування творчості майбутніх офіцерів ДПСУ ми пропонуємо також використовувати ігровий метод, зокрема ділові ігри. Ділові ігри мають багато різновидів, спільною рисою яких є елемент гри. *Сутність ділової гри полягає у відтворенні предметного і соціального змісту професійної діяльності, моделюванні основних умов і системи відносин, характерних для відповідної діяльності* [5, с.358]. У нашому випадку вони розгортаються на імітаційній моделі, яка відтворює динаміку різних аспектів діяльності офіцера-прикордонника.

Дослідники виділяють різні види ігор, які використовуються як в навчальних цілях, так і для вирішення реальних проблем (наукових, професійних, організаційних і т.п.), – *це навчальні, імітаційні, рольові, організаційно-діяльнісні, операційні, ділові, управлінські, військові, рутинні, інноваційні та ін.* Їх не можна чітко класифікувати, оскільки їх розрізняють часто за різними критеріями, що значною мірою перекривають один інший [11, с. 173].

Навчальні ділові ігри є значно ефективнішими порівняно з традиційними формами навчання (наприклад, лекцією) не тільки за рахунок повнішого відтворення реальних умов професійної діяльності, але й за рахунок повнішого особистісного включення курсантів в ігрову ситуацію, інтенсифікації міжособистісного спілкування, вираженості яскравих емоційних переживань успіху або невдачі. На відміну від дискусійних і тренінгових методів, тут є можливість цілеспрямованого забезпечення курсантів ефективними засобами для вирішення завдань, які задаються в ігровій формі, але відтворюють весь контекст значущих елементів професійної діяльності. Звідси назва «знаково-контекстне навчання» – для навчання у ВВНЗ, де широко використовуються різні форми комплексного відтворення умов майбутньої професійної діяльності.

Важливим моментом для нашого дослідження є те, що ігрова обстановка дає можливість курсантам *не боятися помилок*, відчувати себе інтелектуально розкріпаченим і сприяє активізації творчого потенціалу особистості. Залежно від завдань гри можна варіювати ігрові та педагогічні цілі, підсилюючи ігровий, навчальний або професійний аспекти. Все залежить від задуму, реальної обстановки. Головне, щоб ігрові умови трансформувалися в свідомості курсантів і перетворилися на стимули діяльності реальних цілей навчання і виховання.

З урахуванням наведеного та орієнтуючись на наш досвід застосування ділових ігор в НАДПСУ, визначимо конкретні методичні напрями щодо ефективного формування творчості у курсантів-прикордонників. Досвід і дослідження показують, що оптимальне число учасників повинно не перевищувати 30 чоловік. Ділову гру можна проводити перед викладом лекційного матеріалу для виявлення прогалин у знаннях або після лекційного курсу для закріплення і актуалізації знань в досвід. Можна також здійснювати організацію всього навчального процесу на основі наскрізної ділової гри. В останньому випадку динаміка інтересу зумовлюється динамікою зміни традиційних і ділових форм проведення занять, які цілісно відтворюють процес майбутньої професійної діяльності офіцера-прикордонника.

Творча активність курсантів у діловій грі стимулюється тим, що гра дозволяє відчувати значущість свого «я». Закомплексованість і скутість змінюються на активність та зібраність завдяки інтересу. Цей інтерес викликає позитивні емоції, задає творчу спрямованість особистості, збільшує темпи і результати творчого мислення. В процесі гри якнайповніше реалізується один з найважливіших принципів виховання – принцип єдності знань і досвіду.

Перед початком ділової гри потрібно розробити сценарій – вербальну або графічну форму наочного змісту, що відображає послідовність і характер дії гравців і ведучих. Етапи, операції і кроки гри зазвичай оформляються у вигляді блок-схеми. Елементом сценарію є також опис конфлікту або суперечності, закладеної в гру. Слід відрізняти реальну суперечність, закладену в опис імітаційної моделі, та ігровий конфлікт, закладений у всі елементи ігрової моделі.

Важливим елементом сценарію є, на нашу думку, спосіб генерування подій, що визначає динаміку і характер розвитку ігрового процесу. *Графічна модель рольової взаємодії*

учасників відображає кількісний і якісний склад учасників, їх зв'язки, взаємодії, просторове розташування гравців і надає велику допомогу ведучому й учасникам гри. *Комплект ролей і функцій гравців* повинен адекватно відображати професійні та соціально-особистісні відносини, характерні для того фрагмента професійної діяльності, який моделюється в грі.

Таким чином, *пріоритетними методами у формуванні творчості майбутніх офіцерів-прикордонників мають бути активні методи навчання*. Специфіка навчання у ВВНЗ, особливості оперативно-службових завдань, що їх виконують офіцери ДПСУ, рівень підготовки науково-педагогічних кадрів у академії та можливості впливу на когнітивний, мотиваційний та процесуальний компоненти творчості дозволили за пріоритетний обрати *метод проблемного навчання та ігровий метод*. Перспективами подальших розвідок з проблеми нашого дослідження може стати апробація евристичних методів навчання з метою формування творчих якостей у курсантів ВВНЗ.

Література:

1. Слєпкань З. І. Наукові засади педагогічного процесу у вищій школі: Навч. посіб. – К.: Вища шк., 2005. – 239 с.
2. Лернер И. Я. Дидактические основы методов обучения. – М.: Педагогика, 1981. – 185 с.
3. Педагогіка: Навчальний посібник / В. М. Галузяк, М. І. Сметанський, В. І. Шахов. – 3-ге вид., випр. і доп. – Вінниця: ДП «Державна картографічна фабрика», 2006. – 400 с.
4. Образование. Наука. Творчество. Теория и опыт взаимодействия. Монография. Научная школа В. Г. Рындак / Под общ. ред. В. Г. Рындак. – Екатеринбург: Ур. Отделение РАО, 2002. – 394 с.
5. Ягупов В. В. Педагогіка: Навчальний посібник. – К.: Либідь, 2002. – 560 с.
6. Бабанский Ю. К. Избранные педагогические труды. – М.: Педагогика, 1989. – 560 с.
7. Педагогіка вищої школи: Навч. посіб / З. Н. Курлянд, Р. І. Хмелюк, А. В. Семенова та ін.; За ред. З. Н. Курлянд. – 2-ге вид., перероб. і доп. – К.: Знання, 2005. – 399 с.
8. Матюшкин А. М. Мышление, обучение, творчество. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2003. – 720 с.
9. Рождественская Н. В., Толшин А. В. Креативность: пути развития и тренинги. – СПб.: Речь, 2006. – 320 с.
10. Сисоєва С. О. Основи педагогічної творчості: Підручник. – К.: Міленіум, 2006. – 346 с.
11. Смирнов С. Д. Педагогіка и психология высшего образования: от деятельности к личности: Учеб. пособ. для спец. высш. пед. учебн. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 304 с.

В статье обоснованно возможность применения активных методов учебы в процессе формирования творчества как профессионального качества будущих офицеров-пограничников. Метод проблемной учебы и игровой метод избран приоритетными через возможности их влияния на когнитивный, мотивационный и процессуальный компоненты творчества.

The article substantiates possibilities for employment of active training methods in the process of forming creativity as a professional feature of future border guard officers. The method of problem-based teaching as well as game method are chosen and given high priority due to their possibility to influence cognitive, motivational, and procedural components of creativity.

ІНФОРМАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ У КОНТЕКСТІ ФУНДАМЕНТАЛІЗАЦІЇ ЗМІСТУ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Сучасна система освіти орієнтована на фундаменталізацію і гуманізацію навчального процесу. Завданням фундаментальної освіти є забезпечити оптимальні умови для виховання гнучкого і багатогранного наукового мислення, різних способів сприйняття дійсності, створити внутрішню потребу саморозвитку і самоосвіти майбутніх фахівців, причому пріоритетними є не прагматичні, вузькоспеціалізовані знання, а методологічно важливі, довгоживучі та інваріантні знання, що сприяють цілісному сприйняттю навколишнього світу, особистісному розвитку студента та адаптації фахівця до умов професійної діяльності.

Необхідність інформаційної культури фахівця в умовах фундаментальної освіти очевидна. Її можна розглядати як зведення правил поведінки, умінь і навичок людини в інфосфері, що вписуються у світову гуманістичну культуру людства. Інформаційна культура вбирає в себе знання з тих наук, які сприяють її розвитку і пристосуванню до конкретного виду діяльності. Невід'ємною частиною інформаційної культури є знання нової інформаційної технології і вміння її застосовувати як для автоматизації рутинних операцій, так і в неординарних ситуаціях, що вимагають нетрадиційного творчого підходу. У зв'язку з розвитком інформаційних технологій виникає проблема відкритої освіти [6]. Забезпечення стійкого функціонування відкритого освітнього простору вимагає розробки механізмів і системи методичних, інформаційних, організаційних, правових актів, що забезпечують прозорість кордонів, вільну мобільність суб'єктів, засобів і предметів діяльності, ідей і технологій в єдиному освітньому просторі.

У формуванні відкритого освітнього простору істотну роль відіграють нові інформаційні технології, створення сучасного інформаційного середовища навчального закладу. Проблеми фундаменталізації освіти досліджували такі вчені як, Б. Будний, С. Гончаренко, В. Краєвський, А. Хуторський, Д. Чернілевський та ін. Суть фундаменталізації навчання розглядається у філософських, педагогічних вітчизняних дослідженнях (Л. Зоріна, М. Карлова, В. Кинельова, Є. Князева, А. Кочнев, А. Субетто, В. Сергієвський, А. Суханов та ін.). Вагомим дослідженням є впровадження нових інформаційних технологій навчання (В. Биков, І. Булах, М. Жалдак, Ю. Жук, Ю. Машбиць, Н. Угринович та ін.)

Метою пропонованої статті аналіз можливостей інформаційних технологій у контексті фундаменталізації змісту сучасної професійної освіти.

Посередником між людиною і об'єктивною реальністю виступає інформація. Людина як суб'єкт пізнання сприймає інформацію, а в результаті створюється знаннєвий простір або в більш загальному випадку – інформаційне середовище культури, диференційоване на науку, техніку, мистецтво, релігію тощо. Тому останнім часом особливого значення набуває інформаційний підхід, в основі якого лежать елементи теорії інформації Н. Вінера, Т. Куна, Г. Коллінза, К. Шеннона та інших. У зв'язку з цим «визначальним чинником соціального розвитку є інтелектуально-інформаційні процеси, інтелектуальне буття, а не матеріальні або свідомі явища» [8, с.11]. Інформація виступає протилежністю і синтезом як матеріального, так і ідеального. Особливістю інформації є те, що вона знищує незнання, зменшує невизначеність ситуації.

Інформаційні процеси мають місце в роботі будь-яких систем управління. Для передачі повідомлення його потрібно закодувати, тобто описати за допомогою певного алфавіту, встановивши однозначну відповідність між параметрами, що характеризують сигнал, і інформацією. Застосування кодування дозволяє використати невеликий алфавіт для передачі значної кількості інформації.

На наш погляд, оскільки кодування дозволяє використати незначний алфавіт для передачі

величезної кількості інформації, так і фундаменталізація знань дозволяє використати обмежену кількість фундаментальних понять для пояснення і освоєння великої кількості професійно значущої інформації, причому знання цього алфавіту є стійким у часі і дозволяє ефективно його використовувати протягом багатьох років після закінчення навчання.

Виняткове значення має в постіндустріальному (інформаційному, технологічному) суспільстві теорема, визнана як закон збереження енергії в індустріальному суспільстві, сформульована К. Шенноном для пропускної спроможності каналу корекції в системах зв'язку, та У. Ешбі як закон для біологічної регуляції на основі цієї теореми. Це закон збереження кількості інформації, необхідної для свідомого відбору; наслідок необхідності зовнішнього відбору відомостей; теорема участі викладача та наслідок подвійної підготовленості викладача. Викладач об'єктивно потребує попереднього засвоєння змісту як тієї предметної області, яка підлягає засвоєнню суб'єктом учіння, так і тієї предметної області, яка забезпечує професійне управління засвоєнням об'єктивного досвіду людства.

У цьому контексті Л. Мельник [5] намагається визначити різні форми інформаційної реальності:

- інформаційні сутності першого рівня: первинні фундаментальні сутності, що визначають організаційну першооснову матеріальної субстанції у Всесвіті і на Землі (фундаментальні закони природи; причинно-наслідкові зв'язки; закономірності взаємодії між об'єктами матеріального світу; просторовий порядок розташування тіл і явищ; тимчасовий порядок плину подій; інформаційні коди елементарних часток; інформаційні коди атомів і молекул; програми саморегуляції неживої природи тощо);

- інформаційні сутності другого рівня, що виникли внаслідок саморегуляції природи (генетичні програми, що визначають самоорганізацію живих організмів і біологічних видів; закріплені зв'язки, що визначають функціонування біоценозів) і екосистем тощо);

- інформаційні сутності третього рівня, що виникли внаслідок розвитку живої природи (інформаційний код мозку людини; нервові відчуття живих організмів; інтелект (мисляча і чуттєва сутність) людини і вищих тварин (душа, думка, дух, особистість); суспільні сутності, зокрема економічні і соціальні відносини тощо);

- інформаційні сутності четвертого рівня, тобто продукти інтелекту і суспільства: види комунікаційної взаємодії; види мотиваційного впливу; знання; чуттєві образи (інформаційні рефлексорні моделі) реальної картини матеріального світу; здатність до обробки інформації (виконання розумової роботи); технології; соціальні цінності; продукція культури; комп'ютерні програми, програми для роботів і штучний інтелект; структури управління суспільством; інформаційні зміни, що їх вносить людина в ландшафт, біоценози, екосистеми тощо;

- інформаційні сутності п'ятого рівня, тобто вторинні інформаційні продукти інтелекту і суспільства (похідна генетична інформація від виведених людиною біологічних видів; інформаційна продукція, що проводиться за допомогою комп'ютерних програм; результати дії комп'ютерних «вірусів»; штучні самоорганізовані системи тощо);

- продукти діяльності самоорганізованих систем.

Звідси автор робить висновок, що інформаційна реальність, маючи у своїй основі, ймовірно, єдину сутнісну природу, розвинулася в масштабах Землі в складний різноманітний світ, де провідним виконавцем є людина, яка діє в рамках суспільства. «Як біоорганізми не можуть існувати відособлено, поза екосистемними спільнотами, так і людська особистість не може сформуватися ізольовано від суспільних: соціальних (сім'я, асоціації, країни тощо) і соціально-економічних (підприємства, корпорації, консорціуми, галузі, різні об'єднання виробників і споживачів). Реальна людина є симбіозом матеріальної (людина-«біо») і інформаційної (людина-«соціо») сутностей. Відповідно матеріально-інформаційну природу мають і всі перераховані суспільні утворення, а провідним організаційним чинником, який формує їх, є інформація» [5, с.179]. У відкритому світі людська індивідуальність виступає як основа суспільних зв'язків людей. Для відкритої системи освіти це положення є основоположним чинником, тоді як класична модель освіти передбачає суворі норми, що уніфікують людську індивідуальність. Інформація і її вільне

поширення відіграють вирішальну роль.

На наш погляд, перевага фундаментальної освіти – це наявність у її арсеналі інформації позитивної, цінної саме для адресата. Вважаємо, що незважаючи на свою глибину і абстрактність, фундаментальні знання легко і коректно переформатовуються залежно від їх цільового призначення у професійній підготовці фахівців.

Нині відбувся перехід від використання інформатизації порівняно нескладних операцій до створення якісних систем на принципах інтеграції та допоміжних інформаційних процесів, легкого і зручного доступу користувачі до інформаційних обчислювальних ресурсів. Усе це супроводжувалося змінами форми та методи навчання, організацію проектування і здійснення, взаємодію користувачів різних рівнів управління.

Одним із напрямів удосконалення реалізації управлінських функцій у навчальному процесі стало впровадження сучасних інформаційних технологій [7]. Перехід педагога в нову парадигму комп'ютерно-інформаційних технологій навчання далеко не простий. Він потребує належного володіння комп'ютером, інформаційними технологіями. Але це тільки необхідні вимоги. Нова парадигма припускає виникнення нової одиниці педагогічного процесу – людино-машинної [4]. Виникає нове мислення, нові форми спілкування, викладач із носія інформації перетворюється в посередника між знаннями та студентами.

Завдяки комп'ютерам почали з'являтися нові програми і в галузі освіти (електронні книги, енциклопедії, комп'ютеризовані курси тощо). На зміну поштовим заочним курсам приходять більш сучасні і зручніші методи навчання, наприклад, супутникові телепередачі з телефонним зворотнім зв'язком або навчання в режимі реального часу за допомогою засобів мультимедіа і телеконференцій.

До досягнень інформаційних технологій відносять появу гіпертекстових середовищ і усвідомлення проблеми навігації користувача в такому середовищі. Проблема фундаменталізації освіти розглянута деякими авторами саме в контексті «гіпертекстової метафори» [8], згідно з якою і навикишній світ, і світ людини, і навчальний процес схожі на гіпертекстові середовища.

Широке проникнення в навчальну роботу сучасних технічних засобів навчання і електронних обчислювальних машин є характерним фактором розвитку освіти. Технічне оснащення навчального процесу - це не данина моді, а об'єктивна необхідність, що зумовлена всім процесом суспільно-історичного розвитку. Само собою зрозуміло, що сучасні технічні засоби навчання - це не панацея, яка покликана допомогти школі загалом вирішити всі поставлені перед нею завдання. Комп'ютер є багатофункціональною навчальною машиною. Його дидактичні можливості дозволяють [9]: завдяки новизні і нетрадиційності залучити учнів до активної навчально-пізнавальної діяльності; активізувати навчання шляхом використання привабливих і швидкозмінних форм подачі інформації (мультиплікація, колір, музика), стимуляції пошуку відповідей, духу змагання (змагання із самим собою і з машиною); поліпшити сприймання матеріалу за рахунок наочності, підкреслювання, і обертання, кольорового зображення, графіки, мультиплікації, музики, відео тощо

Зміни в теорії комп'ютерного навчання, що відбуваються на даному етапі, пов'язані з появою і широким впровадженням технологій мультимедіа і гіпертекстових технологій. Особливо зріс останнім часом інтерес до мережевих технологій, активно розробляються концепції розвитку форм навчання, заснованої на таких технологіях. Все більшого поширення набуває інтернетівська концепція, побудована на взаємодії «клієнт-сервер» (вся навчальна інформація в форматі HTML доступна студентам на сервері навчальної організації). Сучасні комп'ютерні телекомунікації спроможні забезпечити передачу знань, доступ до різноманітної навчальної інформації на рівні, а іноді й набагато ефективніше ніж традиційні засоби навчання. Нові електронні технології, скажімо, інтерактивні диски CD-ROM, електронні дошки оголошень, мультимедійний гіпертекст, доступні через глобальну мережу Інтернет за допомогою інтерфейсів Mosaic і WWW, можуть не тільки забезпечити активне залучення студентів у навчальний процес, а й дозволяють керувати цим процесом на відміну від більшості традиційних навчальних засобів. Інтеграція звуку, зображення і тексту створює нове, надзвичайно багате за своїми можливостями навчальне середовище.

Інтерактивні можливості використаним комп'ютерних програм дозволяють налагодити і навіть стимулювати зворотний зв'язок, забезпечити діалог і постійну підтримку, що неможливо в більшості традиційних систем навчання [3]. Навчальні матеріали, підготовлені на основі мультимедійних гіпертекстових технологій, володіють низкою переваг як для викладача, що забезпечує, спрямовує і контролює процес навчання, так і для студента: перш за все, це принципово нові можливості презентації навчального матеріалу, пов'язані із застосуванням зорової і адитивної наочності.

На думку А. Коломієць, найбільш необхідним, перспективним і доцільним є часткове застосування комп'ютера для презентації навчального матеріалу викладачем під час проведення лекції. Сучасні технології мультимедіа дозволяють ефективно на екрані будувати анімаційні схеми і графіки, ілюструвати їх за допомогою фотозображення звукових фрагментів і відеокліпів. Оскільки при цьому задіяні різні органи сприйняття, то збільшується об'єм інформації, яка може бути запам'ятована. Крім дидактичних комп'ютерні презентації володіють низкою переваг, пов'язаних із тиражуванням і розповсюдженням. Створені на магнітних носіях матеріали можуть компактно зберігатися в цифровому вигляді, піддаються модифікації і модернізації. Не варто забувати також про можливості магнітно-оптичних носіїв інформації (CD дисків), оснащення якими комп'ютера значно розширює наявні межі доступних інформаційних ресурсів. Такий педагог буде сприйнятливим до нових ідей, принципових рішень як у навчальному, так і у виховному процесі, ніколи не боїтиметься відступати від стереотипів. Заняття такого викладача будуть змістовними, цікавими, вирізнятимуться неповторним стилем. Він зможе створити на своїх заняттях творчу атмосферу, точно визначити пріоритетні цілі, захопити студентів, навчити їх швидко осмислювати отримані знання і самостійно здобувати інформацію.

М. Бершадський у вирішенні проблеми розробки напрямів інтеграції освітніх і інформаційно-комунікативних технологій пропонує два шляхи. Перший полягає в тому, щоб, використовуючи сучасні досягнення в області інформаційно-комунікативних технологій, побудувати нову освітню технологію абсолютно іншій методологічній і технологічній основі. Другий шлях полягає в тому, щоб використовувати потенціал інформаційних технологій для істотної модифікації і підвищення ефективності вже існуючих освітніх технологій. Цей шлях передбачає, що на відміну від інформаційних, освітні технології спеціально створювалися для вирішення педагогічних проблем, а більшість сучасних освітніх технологій проектується на основі психолого-педагогічних теорій, тому враховують відомі в даний час закономірності процесу навчання; ефективність більшості освітніх технологій істотно обмежена вживаними нині технічними засобами навчання, що не дозволяють індивідуалізувати навчальний процес, вести навчання в інтерактивному режимі, зробити студентів учасниками освітнього процесу; поняття освітньої технології вже достатньо міцно утвердилося в освіті, багато викладачів пройшли курси підвищення кваліфікації в цій області, тому при оволодінні освітньою технологією, повноцінно використовують можливості нових інформаційних технологій, оскільки у них немає психологічного бар'єру неприйняття нового.

Нині можна з упевненістю говорити про співіснування трьох підходів, що принципово відрізняються, до створення освітніх технологій [2]. Перший заснований на емпіричному узагальненні досвіду передових викладачів. Другий відображає уявлення про навчальний процес як однозначно певну послідовність процедур, спрямованих на досягнення діагностично поставлених цілей освіти, тому його доречно назвати алгоритмічним підходом. Суть третього підходу полягає в створенні навчального середовища, яке сприяє розвитку здібностей студентів. Результати такого навчання можна передбачити лише з деякою вірогідністю, тому цей підхід – стохастичний.

Загалом відбір і структуризація змісту навчання здійснюються на основі прийнятого в інженерії знань виділення двох видів інформації – декларативною і процедурною. Основне завдання викладача при вивченні декларативної інформації полягає у формуванні семантичних . мереж понять, що пов'язуються з вже відомими студентам поняттями за

допомогою загальних логічних (причинно-наслідкових, родовидових, відносин частини і цілого, протилежності) і специфічних наочних видів зв'язків.

Процедурна інформація містить правила і алгоритми виконання різних видів наочної діяльності, способи перетворення об'єктів, вживані в наочній області, що вивчається, для отримання заданих результатів. Засвоєння цієї інформації необхідно для оволодіння загальними і приватними методами, що забезпечують адекватне сприйняття, пізнання і перетворення навколишнього світу для адаптації до умов існування, прийнятих в даній культурі.

Як зазначає Л. Васіна, «математика створює базу для інтеграції знань у тісному зв'язку з інформатикою, тому ефективним засобом реалізації інтеграції знань є комп'ютерна підтримка вивчення математики та спеціальних дисциплін. Сучасною вимогою до підготовки майбутніх радіотехніків є використання у процесі навчання пакетів прикладного програмного забезпечення, що дозволить організувати інтегроване вивчення математики та спеціальних дисциплін на базі новітніх інформаційних технологій. А інтегративний підхід забезпечує органічне поєднання різноманітних знань і методів пізнання на науково визначеній основі» [1, с.7]. В її роботі запропоновано ефективну систему інтеграції математичних та спеціальних дисциплін на основі комп'ютерної підтримки. Система прикладного математичного забезпечення у професійній підготовці як результат інтеграції математики та спеціальних дисциплін, передбачає використання пакетів прикладних програм при вивченні математики та спеціальних дисциплін у професійній підготовці на базі інформаційних технологій). На цій основі розроблено методику використання пакетів комп'ютерних програм за умов інтегрованого вивчення математики та спеціальних дисциплін у професійній підготовці, яка полягає в здійсненні огляду тем з математики, пошуку прикладних задач зі спеціальних дисциплін до кожної з них і реалізації математичних підходів у пакетах прикладних математичних програм під час занять.

Якісне засвоєння професійних знань залежить від сформованості загальних математичних підходів, методів, прийомів і навичок; математика має дати базу знань, яка забезпечить розуміння студентом спеціальних дисциплін і можливість самостійного розширення знань, використання їх у професійній діяльності. Необхідність використання комп'ютера і пакетів математичних програм вимагає від студентів розуміння основних числових методів, уміння інтерпретувати одержані числа, таблиці, графіки, формули.

Таким чином, критерієм інформатизації та комп'ютеризації фундаментальної професійної освіти є перш за все усунення з діяльності майбутнього фахівця механічних операцій та другорядних знань. Це дає йому можливість працювати творчо і акцентувати увагу на професійних проблемах, зокрема на виборі оптимального математичного апарату для їх вирішення. Комп'ютеризація дає можливість унаочнити отримувані фундаментальні знання, прослідкувати у динаміці їх зв'язки і розвиток, а сучасні математичні програми сприяють розв'язанню професійних проблем. До подальших напрямів дослідження відносимо обґрунтування можливостей інформатизації фундаментальної освіти для конкретних професій та спеціалізацій.

Література:

1. Васіна Л. С. Дидактичні умови інтеграції знань з математики та спеціальних дисциплін у підготовці майбутніх радіотехніків: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Інститут педagogіки і психології професійної освіти АПН України. – К., 2005. – 20с.
2. Гузеев В. В. Три парадигмы и четыре поколения в развитии образовательной технологии // Завуч. 1998. № 1. С.20-36
3. Коломієць А.М. Презентація навчального матеріалу за допомогою комп'ютерних технологій. // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. - Київ-Вінниця: ДОВ Вінниця, 2002. - С. 278 -284.
4. Кушнір В.А. Поняття парадигми в методологічній підготовці вчителя // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2004. – № 5. – С. 7-20.
5. Мельник Л.Г. Фундаментальные основы развития. – Сумы: ИТД «Университетская книга», 2003. - 288с.
6. Модель открытого образования /В.М. Филиппов, В.П. Тихомиров (общая ред. // Изд-во МЭСИ, М.,

7. Рупняк Д., Юзевич В. Інформаційні технології у вищих навчальних закладах // Педагогіка і психологія професійної освіти. - 2002. - №2. - С. 91 – 97

8. Сергеевский В., О.Полещук Размышления о фундаментальном блоке инженерного образования / Вестник высшей школы. – №4. – 1996. – С.11-16.

9. Федорчук Н.А. Сучасний учитель в контексті комп'ютеризації навчального процесу. // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. - Київ-Вінниця: ДОВ Вінниця, 2002. - С. 359 – 364.

УДК 378:004

М.С. Коваль
м. Львів, Україна

ВИКОРИСТАННЯ МОБІЛЬНОГО НАВЧАННЯ В ОСВІТІ

Постановка проблеми. XXI століття одержало назву постіндустріального або інформаційного суспільства. Інформаційні та телекомунікаційні технології, що використовуються нині, суттєво розширюють межі знань та мови. Вхідження світу у новий тип прогресу – інноваційний призвело до зміни знань та мови. Вхідження суспільства у новий тип прогресу – інноваційний призвело до зміни знань і технологій. Висуваються нові вимоги до освіти, яка має готувати людину, котра зможе бути конкурентоспроможною на ринку праці.

В інформаційному суспільстві, швидкість руху інформації, її обсяг значно змінюється, особливого значення набуває знаходження актуальної, достовірної інформації. Саме це зумовило розвиток зв'язку та телекомунікацій.

Актуальність проблеми. Нині найбільшого розвитку одержали технології мобільного супутникового зв'язку, інших видів зв'язку та телекомунікацій. Розвивається Інтернет, збільшуються можливості його використання в різноманітних галузях функціонування суспільства. Все ширше й активніше розробляються та впроваджуються в повсякденну практику сучасні інформаційні технології, в першу чергу – мобільні, які використовуються з метою одержання знань за допомогою наступних пристроїв:

- мобільні телефони;
- кармані персональні комп'ютери;
- ноутбуки;
- диктофони і плеєри.

Аналіз попередніх досліджень. Досвід європейських колег свідчить, що мобільне навчання (m – learning) використовується для навчання школярів, студентів та підтримки та отримання довідникового матеріалу.

У Канаді в 2002 р. був створений Консорціум мобільного навчання (The m – learning Consortium), в який увійшли два навчальних заклади – Seneca College та Northern Alberta Institute of Technology (NAIT), а також декілька великих компаній, які займалися розробкою нового середовища навчання.

В Україні цією проблемою опікуються науковці Львівського державного університету безпеки життєдіяльності: М. Козяр, І. Бейзим, А. Кузик.

Мета статті полягає у розгляді використання мобільних пристроїв у навчальному процесі, деяких шляхів здійснення мобільного навчання, підвищення кваліфікації, одержання консультацій та ін.

Виклад основного матеріалу. Важко знайти людину, яка б не знала про мобільні телефони, можливості їхнього використання у повсякденному житті, але важко нині знайти інформацію про негативні сторони стільникового, мобільного зв'язку.

Стільниковий телефон – мобільний телекомунікаційний пристрій, який використовує комбінацію радіопередачі та традиційну телефонну комутацію з метою здійснення телефонного спілкування на території, котра складається із «Стільників» навколо базової станції стільникової мережі [<http://ru.wikipedia.org>].

Виділимо функціональні можливості стільникового або мобільного зв'язку, що використовуються в навчанні:

- голосовий зв'язок;
- sms (Short Message Service) – обмін коротенькими повідомленнями;
- mms (Multimedia Messaging Service) дозволяє додавати у повідомлення звук і зображення;
- Instant Messenger – система обміну життєвими повідомленнями;
- модем і доступ в Інтернет;
- WAP-браузер;
- зв'язок із комп'ютером або іншим пристроєм за допомогою кабелю інфрачервоного порту або Bluetooth;
- засоби роботи з електронною поштою;
- підтримка змінних карт флеш-пам'яті;
- календар;
- секундомір;
- підтримка Java;
- MP3-плеєр;
- диктофон;
- цифровий фотоапарат, цифрова відеокамера.

Зупинимось на деяких прикладах використання сервісів мобільного зв'язку:

1. Введення SMS – щоденників, дає можливість батькам отримувати інформацію успішності їхньої дитини з електронного журналу навчального закладу.

2. SMS – референдуми з актуальних питань.

3. SMS - перекладачі, довідники, (ця послуга досить вартісна для пересічних громадян).

4. Дистанційне листування, консультування. Розглядаючи не голосове спілкування, слід зазначити важливість якісної вбудованої програми та її сервісу. Відзначимо програми: Colibry та Mailman;

Colibry для спілкування в мережі Jabber;

Mailman – поштовий клієнт;

Mobispine – програма для спілкування, створює власні спільноти;

Mobicg та Jimm (мобільні ICQ) клієнти.

Широкі можливості для використання глобальної мережі. Інтернет відкриває можливості підключення мобільних телефонів до неї у різних варіаціях (Інтернет, I-mode, WAP – Internet).

Можливість безпосереднього виходу в Інтернет за допомогою мобільного телефону або використання його як модему, що приєднаний до персонального комп'ютера, ноутбука, кишенькового комп'ютера або іншого пристрою за допомогою дротового, або бездротового зв'язку, розширює можливості інформатизації освіти, розвитку інформаційної культури.

Ураховуючи той факт, що кількість мобільних телефонів і комунікаторів приблизно в три рази більше, ніж персональних комп'ютерів, не використати такий потенціал мобільних технологій в навчанні – не можливо.

Mobile learning – це передача знань на мобільний пристрій з використанням WAP або GPRS технологій.

Meta m – learning – зробити процес навчання гнучким, доступним і персоналізованим.

Головний принцип мобільного навчання – навчання в будь-якому місті в будь-який зручний час.

Можливістю використання Інтернет для побудови порталу навчального закладу, використання мобільного навчання у підготовці рятувальників займаються в Львівському державному університеті безпеки життєдіяльності (ЛДУ БЖД), де створене середовище мобільного навчання m-learning. Воно дозволяє студентам і викладачам здійснювати спільну роботу в будь-який час незалежно від місця їхнього знаходження, застосовуючи ефективні

засоби навчання. В цьому навчанні використовуються презентації у вигляді слайдів, відеозаписи лекцій, використовуються електронні навчальні модулі, довідникові матеріали, електронні підручники (посібники), доступ та використання електронних бібліотек. Колектив ЛДУ БЖД постійно розширює спектр освітніх послуг, намагається зробити навчання більш доступним, працює над вдосконаленням свого інформаційного освітнього середовища, використовуючи мобільні пристрої: «Кишеньковий персональний комп'ютер (КПК)», смартфони, мобільні телефони, розробляє та впроваджує дистанційне навчання, консультування та ін. При цьому вивчається досвід світової освіти (Learning Mobile Aut Fort компанії Hot Lava Software ([http://hot lava software](http://hotlava.com)); i Get Mobile англійської компанії СТАД (<http://www.ctad.com.uK>), російського освітнього проекту «Електронний асистент» Санкт-Петербурзького державного університету інформаційних технологій, механіки та оптики).

На сайті ЛДУ БЖД розміщені корисні програми, які можна застосовувати у навчанні, а також після його завершення, котрі описані у розділі «Технології», більшість з яких розроблені спеціально для використання рятувальниками.

Досить ґрунтовними та цікавими є статті, які розміщені на сайті ЛДУ БЖД з досвіду використання мобільних телекомунікаційних пристроїв у підготовці фахівців цивільного захисту.

На основі аналізу технічних можливостей сучасного мобільного та програмного забезпечення здійснено класифікацію засобів, які можуть застосовуватися у технологіях м-навчання. Найбільш доцільним є використання мобільних електронних книг, електронних словників, довідників та інших засобів, створення на базі war – та Java – технологій. Наведемо приклади використання таких засобів у Львівському державному університеті безпеки життєдіяльності [1, с.340-345].

На основі Java – технологій розроблено програму для мобільних технологій «Невідкладна медична допомога», що містить інформацію про послідовність дій під час надання долікарської допомоги потерпілому. Коротка її html – версія може бути використана як у навчальному процесі у підготовці рятувальників, так і в їхній професійній діяльності, а також широкими верствами населення. Описані різноманітні аспекти використання програми [2, с.293-298].

На прикладах друкованих та електронних версій словників пожежно - рятувальних термінів розглянуто різноманітні аспекти технології застосування джерел довідкової інформації у навчальному процесі рятувальників та в їхній професійній діяльності. Проаналізовано позитивні сторони та недоліки використання друкованих видань – словників, їх електронних версій для персонального комп'ютера та мобільного комп'ютера [3, с.289 – 297].

ЛДУ БЖД пропонує для використання програми для мобільних телефонів, які можна застосовувати у навчанні та професійній діяльності. Вони пройшли тривалу апробацію в навчальному процесі та можуть бути використані в інших навчальних закладах та організаціях.

Програма	Сфера застосування	Розробник	Технологія розроблення
Довідник вулиць Львова	Навчальна практика	ЛДУ БДЖ	Програмування мовою J2ME
Невідкладна медична допомога	Медична підготовка	ЛДУ БДЖ	Програмування мовою J2ME
Коди ООН	Навчальна практика, транспортна безпека	ЛДУ БДЖ	Програмування мовою J2ME
Англо-український пожежно-технічний словник	Англійська мова	ЛДУ БДЖ	Програмування мовою J2ME
Німецько-український пожежно-технічний словник	Німецька мова	ЛДУ БДЖ	Програмування мовою J2ME
Закон України «Про правові засади	Правові основи діяльності служби	ЛДУ БДЖ	Генерування електронної мобільної

цивільного захисту»	цивільного захисту		версії документу програмою MJbookmaker
Закон України «Про правові засади цивільного захисту»	Правові основи діяльності служби цивільного захисту	ЛДУ БДЖ	Генерування електронної мобільної версії документу програмою Shashot Ebook
Правила дорожнього руху	Автомобільна підготовка	ЛДУ БДЖ	Генерування електронної мобільної версії документу програмою Shashot Ebook
Таблиця похідних елементарних функцій	Вища математика	ЛДУ БДЖ	Генерування електронної мобільної версії документу програмою Shashot Ebook
Таблиця інтегралів елементарних функцій	Вища математика	ЛДУ БДЖ	Генерування електронної мобільної версії документу програмою Shashot Ebook
Періодична таблиця елементів	Хімія	ЛДУ БДЖ	Програмування мовою J2ME
Науковий калькулятор	Природничі та технічні дисципліни	ЛДУ БДЖ	Програмування мовою J2ME

Окрім розроблених та запропонованих, вартими уваги є низка програм, які можуть знайти застосування у навчанні. Розглянемо дві з таких програм. Такі програми можна знайти на сайтах, адреси яких у розділі «Посилання».

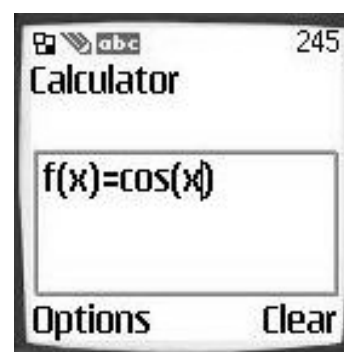
Назва: Науковий калькулятор

Опис: Обчислює значення математичних виразів з функціями

Файли: Calculator.jar, Calculator.jad

Автор: Книжник К.

(www.garret.ru/knizhnik/mobile-ruys.html)



Назва: Періодична таблиця елементів

Опис: Містить інформацію про елементи періодичної таблиці

Файли: PeriodicTable.jar, PeriodicTable.jad

Автор: Jacek Banasiak (midlet.org)

Програма написана мобільною версією мови Java на основі ідей сайтів

<http://www.garret.ru/> та скомпільована в wtk 2.5. Працездатність перевірена на телефоні Nokia 6230i

Назва: Англо-український пожежно-технічний словник

Опис: Мобільна версія пожежно-технічного словника-мінімуму

Файли: DicEU.jar, DieEU.jad

Автори: Гульчевська М.Б.,

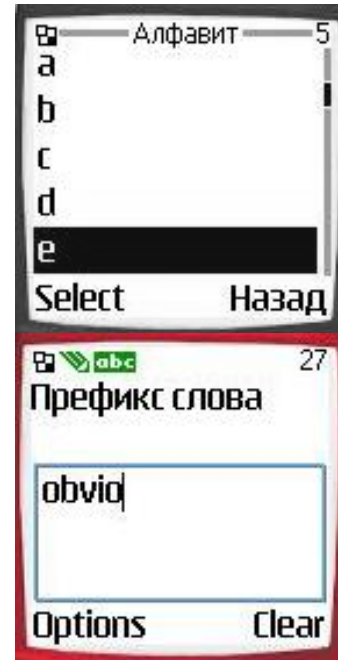
Вовчиста Н.Я., Бугайська О.В. (текст), Кузик А.Д. (код)

Назва: Німецько-український пожежно-технічний словник

Опис: Мобільна версія пожежно-технічного словника-мінімуму

Файли: DicDU.jar, DicDU.jad

Автор: Сольський Р.П. (текст), Кузик А.Д. (код)



У ЛДУ БЖД розроблена інструкція для користувачів мобільного навчання:

1. Завантажте програму в телефон. Завантаження можна здійснити відповідно до інструкцій до Вашого мобільного телефону або з Інтернету, або з комп'ютера (попередньо завантаживши файли) за допомогою спеціалізованого програмного забезпечення, що рекомендоване виробником, та під'єднання телефону до комп'ютера за допомогою інфрачервоного порта, Bluetooth або кабелю даних.

2. Відкрийте програму.

3. Уведіть перші літери слова для пошуку.

4. При наявності декількох слів уточніть результат за допомогою клавіш навігації та вибору.

Таким чином, розробка системи навчання, консультування на основі використання мобільних пристроїв суттєво розширює можливості навчання, надає можливість одержання додаткових освітніх послуг. Перед тими, хто навчається, відкривається можливість самостійно планувати, здійснювати навчання за власною траєкторією, в будь-який час одержати доступ до навчальних матеріалів, можливість одержання необхідної консультації, відповіді на поточні питання.

Ефективність навчання за цією методикою будується на підставі використання трьох видів пам'яті: зорової, слухової та моторної. Враховуючи те, що в процесі запам'ятовування у людини домінує лише один вид пам'яті, використання трьох видів дозволяє налаштувати навчальний матеріал на індивідуального користувача.

Висновок. Розроблена система мобільного навчання може бути використаною в навчальному процесі будь-якого освітнього навчального закладу, враховуючи той факт що у більшості молоді мобільні пристрої користуються величезною популярністю, дозволяють значно економити час. Продуктивно вивчати необхідні технології, можливість швидкого доступу до інформації, постійно підвищувати власну кваліфікацію, якість виконання робіт, підтримувати професійну працездатність.

Слід зазначити, що у використанні мобільного навчання є певні труднощі:

- висока вартість обладнання;
- малий розмір екрану, обмеженість клавіатури;
- створення інтерактивних програмно-педагогічних продуктів, їхнє методичне забезпечення.

Література:

1. Козяр М.М, Кузик А.Д Застосування мультимедійних телекомунікаційних технологій у навчально-виховному процесі // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми // 36. наук пр. – Випуск 10 (Ред. кол. І.А. Зязюн та ін. – Київ – Вінниця: ДОВ «Вінниця», 2006. – с. 240-345.

2. Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми // 36.наук.пр. Випуск 15 / Редкол.: І.А.Зязюн (голова) та ін. – Київ – Вінниця: ДОВ «Вінниця», 2007. – 492 с.

3. Маматов А.В, Немцов А.Н, Клеткова А.Г, Штифанов А.И. Методика дистанционных образовательных технологий преподавателя вуза (учебное пособие). Белгород: Изд-во Бел. ГУ. – 2006. – 161 с.

В статье рассмотрены технологии мобильной учебы с помощью соответствующих устройств, некоторые пути их использования в учебе, повышении квалификации, вопроса технической поддержки, оснастки и методического обеспечения.

The article considers the technology of mobile learning with the help of appropriate devices, some ways of their using in the process of learning, increasing of qualification, some questions of technical supporting, equipment and methodical providing.

А.М. Коломієць
м. Вінниця, Україна

ФУНКЦІЇ ОСВІТИ В ПЕРІОД СТАНОВЛЕННЯ ІНФОРМАЦІЙНОГО СУСПІЛЬСТВА

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку суспільства, як показують численні наукові дослідження (В. Биков, Р. Гуревич, М. Жалдак, О. Картунов, В. Кудін), характерним є процес перетворення інформації, знань в один із найважливіших ресурсів суспільства, який усе більше визначає і рівень розвитку, і напрям прогресу суспільства, його структур, систем, інститутів. Суспільство, в якому інформація стає найголовнішим ресурсом, що визначає розвиток як виробничих відносин, так і продуктивних сил, і має всі необхідні для цього (якісно і кількісно) інформаційні магістралі й інформаційні потоки, ресурси, методи, технології, засоби, називають *інформаційним суспільством* (ІС). Науковці (О. Картунов, С. Семеріков, Н. Тверезовська, І. Теплицький, О. Щолок) наголошують, що комп'ютеризація в усіх сферах людського життя зумовила виникнення ІС, основою соціальної динаміки в якому є не традиційні матеріальні, а інформаційні ресурси (наука, знання, інтелектуальні здібності, ініціатива, організаційні чинники). В ІС зростає частка людей розумової праці, для яких процес створення та одержання нових знань та інформації є складовою їхнього робочого часу. Освіту сьогодні розглядають як спосіб оволодіння ефективними засобами одержання інформації та набуття навичок самоосвіти.

Аналіз попередніх досліджень проблеми. Хто володіє інформацією – той володіє світом. Для багатьох країн світу ця метафора стає реальністю. ХХІ століття – період панування інформації, розвитку інформаційних технологій, побудови ІС. На думку американського соціолога і найбільш впливового економіста М. Кастельса [10, с.29], термін *інформаційне суспільство* підкреслює роль інформації в суспільстві у найширшому значенні – як передавання знань. Оскільки в даний історичний період генерування, оброблення та передавання інформації стали фундаментальними джерелами продуктивності і влади, М. Кастельс пропонує вживати термін «інформаціональне суспільство», який вказує на атрибут специфічної форми соціальної організації, в якій завдяки новим технологічним умовам джерело продуктивності полягає в технології генерування знань, обробки інформації і символічної комунікації. Специфічним для інформаціонального способу розвитку, на думку науковця, є вплив знання на саме знання як головне джерело продуктивності [10, с.29].

Українські науковці все частіше вживають термін *інформаційне суспільство* і зазначають, що «планетарне співтовариство переходить у нову стадію – стадію «інформаційного соціуму», яка характеризується, насамперед, різким зростанням ролі знань» [9, с.80]. Погоджуючись із тим, що «реальні світові процеси експоненційного росту обсягів інформації, потреба та реальне збільшення сфери послуг, перехід праці в основній своїй масі на високоінтелектуальні основи, зростання ролі високоякісної освіти свідчать про те, що людство рухається саме до інформаційного суспільства» [3], ми надалі використовуватимемо саме цей ustalений в Україні термін.

Проблематика розвитку ІС, як і багато інших актуальних проблем сучасності, багатовимірною, комплексною й інтегративною. Це означає, що успіх її розв'язання залежить від скоординованості зусиль політологів, соціологів, психологів, культурологів. Тому проблеми розвитку суспільства треба розглядати з системних позицій, що до цього часу було прерогативою лише соціологів, політологів і філософів. Політолог О. Картунов [2, с.24], наприклад, звертаючи увагу наукової громадськості на те, що «виникнення глобального ІС та проблеми його формування в Україні вимагають модернізації всіх сфер суспільного життя, і насамперед – освітньої», пропонує теоретико-методологічною основою модернізації освіти вибрати інформаційну парадигму (*informational paradigm*), яка йде на зміну інформаційній парадигмі (*information paradigm*). На думку О. Картунова, інформаційна парадигма вже значно модернізувала основні процеси генерування знань і засобів комунікації тих держав, де успішно формується інформаційне суспільство (Японія, США, Скандинавські та деякі інші країни). Аналіз зарубіжних досліджень дозволив українському політологу визначити основні положення інформаційної парадигми:

- інформаційне суспільство – це суспільство, засноване на знаннях;
- основний чинник зростання національного продукту – це прогрес знання і технологій;
- джерело продуктивності полягає у технології генерування знань, обробки інформації;
- осовим принципом постіндустріального суспільства є величезна соціальна значимість теоретичного знання та його нова роль як спрямовуючої сили соціальних змін;
- знання і кваліфікація стають предметом влади й неодмінною умовою для входження в еліту.

Невирішені аспекти проблеми. Всі названі положення визначають нові функції вищої освіти та роль педагогічної еліти в розвитку ІС. Проте педагогічних праць, у яких розглядалися б питання розвитку постіндустріального суспільства, нині недостатньо. Науковці переконані, що реформування суспільства є неможливим без реформи системи освіти, але залишається невисвітленою роль науки, освіти і педагогічних кадрів в становленні ІС.

Мета статті – показати, що в умовах ІС освіта, крім традиційних, покликана виконувати низку нових функцій.

Виклад основного матеріалу дослідження. Звісно, швидкі темпи розвитку суспільства зумовлюють і швидкі зміни у вимогах до кваліфікації та особистісних якостей фахівців різних його сфер. Розглянемо детальніше структурні компоненти суспільства і роль учителя в процесі розвитку найважливіших із них. У теоретичному розумінні суспільства, його сутнісних засад присутні різноманітні філософські погляди. Сучасні філософи трактують суспільство як форму організації життєдіяльності людей, як тип соціальної інфраструктури, як історичний процес зміни різних суспільств. Згідно із сучасним філософським вченням, основні функції суспільства такі:

- 1) збереження та відновлення життя членів суспільства;
- 2) підтримання стабільного функціонування соціальної організації життя;
- 3) культивування вищих духовних потреб у членів суспільства.

Очевидно, що всі ці функції суспільство спроможне виконувати лише за допомогою науки й освіти. Оскільки сучасне суспільство постійно розвивається і, до того ж, швидкими темпами, то наука й освіта також мають встигати, а то й випереджати цей розвиток.

Інформаційне суспільство формує новий клас, так званий knowledge-class, представники якого володіють знаннями та інформацією, вміло їх пристосовують до життя, одержують від цього вигоду, і «стратегія нашої держави саме й повинна полягати в тому, щоб сформувати такий knowledge-class з усіх прошарків сучасного суспільства» [3]. Стає очевидним, що лише культурна, освічена і добре проінформована людина зможе відповідати сучасному рівневі розвитку цивілізації.

У пошуку шляхів підготовки молоді до життя і продуктивної діяльності в умовах ІС науковці значні надії покладають на формування нової ІК, що є одним із найважливіших компонентів загальнолюдської культури і характеризує матеріальний і духовний рівень розвитку суспільства. І. Теплицький і С. Семеріков вказують на «чільну роль розвитку основних компонентів інформаційної культури особистості як абсолютно необхідного фактору виживання й ефективного використання можливостей інформаційного суспільства» [9, с.84].

Науковці зазначають, що зважаючи на роль знань та культури, одне з головних місць в інформаційній цивілізації займає освіта [3], збільшується роль науки в методичних системах навчання, адекватних рівневі суспільних знань та розвитку інформаційно-комунікативних і виробничих технологій. Привертає увагу той факт, що в умовах інформаційної революції почали створюватися нові стилі пізнання, нові типи знань, відбуватися глибокі зміни в системі знань.

Розгляньмо детальніше особливості освіти і її нову роль в ІС. Ми лише частково погоджуємося з твердженням освіта народу завжди була і буде важливим показником рівня розвитку суспільства, оскільки в умовах ІС, на нашу думку, освіта є не лише показником, а й найголовнішим чинником його розвитку, який «визначає соціальну ефективність суспільства» [7, с.143].

Роль освіти на сучасному етапі розвитку України визначають завдання її переходу до демократичної і правової держави, до ринкової економіки, необхідність подолання небезпеки відставання країни від світових тенденцій економічного і суспільного розвитку. Це призводить до необхідності вивчення проблем освіти, переосмислення її ролі в становленні нового ІС, яке містить ті самі структурні компоненти, що й індустріальне, але характеризується наявністю кризових моментів у кожному з них, високим рівнем нестійкості. Оскільки «розрив, що виник між традиційними формами культури і утворюваною інформаційною культурою, закріплює в суспільстві стан нестійкості», то, як справедливо зазначає Н. Сацак, «на стадії загостреної нестійкості суспільних процесів проблеми освіти потребують спеціального осмислення» [8, с.289-291].

Вища освіта нині стає обов'язковим етапом у розвитку людини. Про зростання престижності вищої освіти в Україні свідчить збільшення кількості студентів у ВНЗ III-IV рівнів акредитації [5, с.9]. Проте динамізм сучасної цивілізації, посилення ролі особистості в суспільстві й виробництві, зростання її потреб, гуманізація та демократизація суспільних відносин, інтелектуалізація праці, швидка зміна техніки і технологій та інші тенденції зумовили необхідність заміни формули «освіта на все життя» формулою «освіта впродовж усього життя».

Традиційна освіта останніми десятиліттями готувала фахівців, головним чином, для вже наявних технологій. Вища школа прилаштовувалася до запитів життя, потреб виробництва, науки і культури. Дійсно, якщо темпи розвитку суспільства незначні, то система освіти об'єктивно відтворює стійкі зв'язки і відношення, що притаманні процесу відтворення життя суспільства. Дидактична модель такого процесу поступово включала в навчальну практику окремі коректуючі елементи, враховуючи зміни, що відбувалися в реальному житті. Це проявлялося в послідовному оновленні змісту навчання, у збільшенні переліку дисциплін, ускладненні самої організаційної моделі навчання.

Нині ми спостерігаємо різке збільшення темпів розвитку суспільства. Починається радикальна переоцінка суспільної практики: докорінні зміни відбуваються в системі розподілу праці, вносяться корективи в механізм відтворення життя суспільства. Стрімкий розвиток супроводжують ускладнення, які викликані нерівномірністю процесів, що відбуваються у різних галузях суспільної практики, змінюється рівень вимог, які

пред'являють випускникам ВНЗ і системі освіти в цілому. Сучасні масштаби діяльності окремих фахівців такі, що їхні помилки дорого коштують суспільству, а інколи і безповоротно змінюють вихідний стан у тій чи іншій галузі людської діяльності.

На сучасному етапі розвитку України освіта, в її нерозривному, органічному зв'язку з наукою, стає все більш могутньою рушійною силою економічного зростання, підвищення ефективності і конкуренто-спроможності народного господарства, що робить її одним із найважливіших чинників національної безпеки і добробуту країни, благополуччя кожного громадянина. В інформаційному суспільстві освіта стає своєрідним виробником інтелектуального капіталу, а тому потенціал освіти може бути використаний для консолідації суспільства, збереження єдиного соціокультурного простору країни, подолання етнонаціональної напруженості і соціальних конфліктів на засадах пріоритету прав особистості, рівноправності національних культур і різних конфесій, обмеження соціальної нерівності.

Усі ці вимоги ІС до освітньої галузі спричинили появу таких головних завдань сучасної освіти як фундаментація, гуманізація, гуманітаризація, технологізація, комп'ютеризація навчання тощо (Г. Васянович, В. Биков, С. Гончаренко, Р. Гуревич, М. Жалдак, І. Зязюн, В. Кремень, В. Кудін, Н. Ничкало, С. Сисоєва, П. Стефаненко та ін.). Ці напрями нині поширені майже в усіх країнах світу, проте кожна з них констатує кризу освітньої практики, кризу цивілізації, кризу людини загалом.

Тривалий час термін *освіта* трактували як цілеспрямовану пізнавальну діяльність людей з одержання знань, умінь і навичок або з їхнього вдосконалення. Метою освіти нині є залучення індивіда до досягнень людської цивілізації, ретрансляція і збереження її культурного надбання, створення нової культури. В процесі навчання відбувається передавання тим, хто навчається, накопиченого попередніми поколіннями досвіду і підготовка до самостійної творчої діяльності у вибраній сфері занять. Нині всіма визнано, що подібно до того, як освіта на певному історичному етапі є благом суспільства або держави, вона також, за певних умов, перетворюється на соціальне й індивідуальне благо для індивіда. Сучасні соціальні теорії, в тому числі концепція розвивального навчання, виходять із того, що об'єктом визначення освітніх перспектив є людина, її здатність до соціалізації.

Досліджуючи проблеми професійної освіти в ІС, науковці зазначають, що нині розвиток людини, особистості стає показником, виміром прогресу будь-якої країни, головним важелем її подальшого поступу. Поряд із наданням певної суми знань, навчальний процес, як справедливо зазначає В. Кремень, «має виконувати ще щонайменше дві функції: функцію підготовки учня до самостійного оволодіння знаннями, інформацією (навчити вчитися) і функцію формування вміння трансформувати набуті знання у важливу життєву компетентність» [4, с.3]

Визначаючи роль інтелектуальної праці, науки й освіти в становленні ІС в Україні, зазначимо, що головною метою освіти людини, яка вступає в самостійне життя, є правильно сформована і розвинена людська особистість: здатність до творчої праці і пошуку нових рішень, постійна потреба в поповненні запасу знань і навичок, високі моральні якості. Тільки за таких умов вища освіта досягає своїх головних цілей, виконує свою головну функцію.

Отже, система освіти має бути перенесена на перше місце за значущістю серед інших функціональних систем соціуму. Це перевизначає її цільову функцію з обслуговувальної в створювальну і в сотні разів збільшує рівень відповідальності педагогічної еліти за розвиток ІС.

Науковці все частіше звертають увагу на те, що трансформації, що відбуваються в процесі становлення інформаційної цивілізації в різноманітних видах людської діяльності, потребують суттєвих змін наявних систем освіти. Освіта нині виступає як стратегічний ресурс суспільного поступу і одночасно могутній чинник самореалізації особистості, її конкурентоздатності, добробуту й комфорту. Тому «українська освіта має стати орієнтованою на особистість, демократичною, конкурентоздатною у світовому освітньому просторі. Базуючись на національній ідеї українського державотворення, вона спрямована на ствердження національних інтересів, має здійснюватися впродовж життя, відповідати потребам особистості і суспільства, які постійно змінюються» [1, с.15].

Задоволеність людини працею, розумне поєднання моральних і матеріальних стимулів формують творчий підхід особистості до своїх професійних і громадських обов'язків. Саме тому головною метою української освіти, на думку академіка АПН України Н. Ничкало, є «створення умов для особистісного розвитку і творчої самореалізації кожного громадянина України, формування поколінь, здатних навчатися впродовж життя, створювати і розвивати цінності громадянського суспільства, а також сприяти консолідації української нації, інтеграції нашої держави в європейський і світовий простір» [6, с.18].

Цілком очевидно, що головна роль у такому процесі відводиться педагогам. Зростають вимоги не лише до загальнопрофесійного і загальнокультурного рівня вчителя, а й рівень його відповідальності перед суспільством. Тому майбутній учитель має усвідомлювати складність, глибину і велич завдань, які він покладає на свої плечі. Він має бути переконаний, що готовий до такого виду діяльності, а якщо ще не готовий, то повинен знати, як досягти такої готовності.

Сучасність ставить перед системою педагогічної освіти вимоги, щоб учитель міг постійно перебувати в освітній системі, неперервно удосконалюючи свої знання й уміння, мав можливість безупинного особистісного зросту, обумовленого діяльністю, пов'язаною з участю в освітньому процесі. На жаль, жодна із цих вимог нинішньою традиційною системою педагогічної освіти поки що не виконується. Крім того, панівна в технології освіти антропологічна парадигма припускає, що мета освіти, навчання і виховання полягає в зовнішньому, формувальному впливі суспільства на особистість засобами освітньої системи. Особистість у цьому випадку розглядається системою лише як об'єкт впливу, і тому спроби розв'язати завдання індивідуалізації приречені на невдачу.

З іншого боку, процеси глобалізації освіти загострюють вимоги, що пред'являються до сучасного вчителя. Серед них: обов'язкове знання іноземної мови, вміння самостійно здобувати інформацію, користуватися ІТКТ.

Потрібна принципово нова технологія, заснована на іншій антропологічній парадигмі, в якій освітня система відмовиться від насильницького форматування людини, яка навчається, і зосередиться на завданнях керування освітнім процесом і забезпеченням умов його перебігу. Недостатнє врахування впливу особистості на свою освіту і необхідності активної участі ідивіда в розвитку ІС є причинами нинішньої кризи освіти в багатьох країнах. Частково подолати цю кризу можна через виховання в людини потреби у неперервній освіті і самовдосконаленні, активну участь у використанні і створенні інформаційного простору, виховання почуття відповідальності.

Суб'єктом освітньої діяльності стане саме людина, яка навчається. Від освітньої системи в цьому випадку буде потрібно лише одне: постійне забезпечення суб'єкта діяльності необхідною інформацією в зручній для нього формі й у зручний для нього час. Основою такої освіти має бути формування єдиного освітнього простору, концепція якого будується на базі комп'ютерних телекомунікацій, дистанційних форм навчання, формування загальносвітових освітніх стандартів. Завдяки цьому процес навчання набуває значної гнучкості з погляду місця, часу, змісту, вибору, доступності, кваліфікації і навчальних ресурсів. Це дає можливість одержувати освіту більшої за кількістю і більш різноманітній за складом аудиторії.

Подібне вже починає реалізовуватися. По-перше, за останні кілька десятиріч років людству відкрився інформаційний простір, пов'язаний мережею телекомунікацій, що дозволило актуалізувати глобальні проблеми. По-друге, цей простір для багатьох його мешканців став не стільки гігантською бібліотекою, скільки діяльнісним середовищем, життєвим світом. Не за допомогою Інтернет, а в Інтернет здійснюється діяльність багатьох людей. Людству відкрився освітній простір, який необхідно засвоїти і, насамперед, необхідно створити.

Інформатизація пов'язана з народженням нового світу, з новими індивідуальними, соціальними та науковими технологіями, з новими алгоритмами розвитку цивілізації. Інформатизація одночасно є і наслідком цих глибинних процесів, і їх необхідною умовою.

Висновки. Підсумовуючи все, що зазначене вище, робимо висновок, що новими функціями, які має виконувати освіта в ІС, є такі:

- створення умов для неперервної самоосвіти;
- забезпечення доступу до світових інформаційних ресурсів;
- розвиток навичок творчої інформаційної діяльності.

Напрями подальших досліджень. Вважаємо за необхідне подальші дослідження здійснювати в кожному із таких напрямів:

- 1) врахування освітою змін, що відбуваються в суспільстві;
- 2) підсилення ролі освіти в розвитку особистості;
- 3) визначення ролі особистості в розвитку ІС;
- 4) випереджувальний розвиток освіти щодо розвитку соціуму; виховання прагматичного і глобального мислення;
- 5) вивчення впливу соціуму на розвиток і соціалізацію особистості;
- 6) мотивація участі кожного фахівця в розвитку науки і освіти;
- 7) забезпечення саморозвитку й самореалізації особистості в умовах ІС;
- 8) розвиток суспільних відносин в ІС;
- 9) створення нових наукових теорій, інтегрованих наук, розвиток нових форм і технологій освіти тощо.

Література:

1. Андрущенко В.П. Три кроки назустріч освіті // Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти: Зб.наук.пр. – Ч.1. – Харків: НТУ «ХПІ», 2002. – С.15.
2. Каргунов О.В., Маруховський О.О. Інформаційна парадигма як теоретико-методологічна основа модернізації вищої освіти // Проблеми гуманізації навчання та виховання у вищому закладі освіти: Матеріали третіх Ірпінських міжнародних науково-педагогічних читань. – Ірпін: Національна академія ДПС України, 2005. – С.24-28.
3. Ковалевський В.О. Висновки // Українське інформаційне суспільство. – [http://kovalevsky.diallink.net/concl.htm]
4. Кремень В.Г. Освіта і наука визначають авторитет держави // Трудова підготовка в закладах освіти. – 2003. - №1(27). – С.2-5.
5. Кремень В.Г. Поступ до нової філософії освіти в Україні // Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні: 1992-2002: Зб.наук.праць до 10-річчя АПН України. – Харків, 2002. – Ч.1. – С.4-18.
6. Ничкало Н.Г. Педагогічні і психологічні дослідження в Україні: проблеми і перспективні напрями // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: Зб.наук.пр.у2-х част. – Київ-Вінниця: ДОВ Вінниця, 2002. – Ч.1. – С.16-22.
7. Повідайчик О. Формування інформаційної культури особистості як пріоритетне завдання сучасної системи освіти // Науковий вісник Чернівецького університету. Педагогіка та психологія. – Чернівці: Рута, 2005. – Вип. 262. – С.142-148.
8. Сащак Н.І. Формування інформаційної культури особистості // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми / Зб.наук.пр. – Київ-Вінниця: ДОВ «Вінниця», 2006. – Вип.9. – С.289-293.
9. Теплицький І.О., Семеріков С.О. Інформаційне суспільство: гуманістичний аспект // Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова: Серія №2. Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання: Зб.наук.праць /Редкол. – К.: НПУ ім.М.П.Драгоманова. – 2005. –№2 (9). – С.79-88.
10. Castells, Manuel. Internet y la Sociedad Red. Discurso inaugural del programa de Doctorado sobre la Sociedad de la information y el conocimiento. – Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya, 2001 // http://www.uoc.es

В статті встановлено, що новими функціями, які повинні виконувати освіта в інформаційному суспільстві, є такі: створення умов для неперервної самоосвіти; забезпечення доступу до світових інформаційних ресурсів; розвиток навичок творчої інформаційної діяльності.

In the article it is turned out that the new functions, which the education has to carry out in the information society, are: to make the conditions to the uninterrupted self-education; to provide access to the world informational resource; to develop skills of creative informational activity.

ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ОСОБИСТІСНО ЗОРІЄНТОВАНОМУ НАВЧАННІ СТУДЕНТІВ

Постановка проблеми. В Україні йде бурхливий процес становлення нової освітньої системи, зорієнтованої насамперед на розвиток особистості й інтеграцію в європейський і світовий освітній простір. Цей процес складний, неоднозначний і супроводжується істотними змінами в педагогічній теорії й практиці.

Нова наукова парадигма базується на істотній зміні пріоритетів у напрямі розуміння суспільних процесів. Вона проголошує повний відхід від розгляду суспільного розвитку як індустріального й технократично детермінованого, відмовляється від принципів старої моделі. Головна відмінна риса нинішнього суспільства – визнання необхідності раціонального співвідношення між матеріальними й духовними цінностями, між технічними й гуманітарними знаннями, пріоритет екологічних цінностей і самореалізації особистості. Найвищою цінністю проголошується розвиток особистісної індивідуальності, усвідомлення унікальності й неповторності кожної конкретної людини, для інтересів якої повинні функціонувати всі суспільні інститути [9, с.107].

Аналіз останніх досліджень. За словами О. Долженка, В. Шатуновського, «ефективна пізнавальна діяльність можлива за умови, що студент (учень) має доступ до високоякісних джерел навчальної інформації, володіє знаннями про раціональні прийоми навчання та відповідними вміннями організовувати свою навчальну роботу, знає й уміє застосовувати методи і засоби самоконтролю й самокерування в процесі навчання, а також хоче оволодіти відповідним навчальним матеріалом у певному обсязі й у певний час» [13, с.109].

Нині в Україні з'явилося багато ґрунтовних досліджень, присвячених вивченню проблеми індивідуалізації та диференціації навчання, це роботи В. Володька, С. Гончаренка, М. Гусака, М. Кривко, О. Пехоти, Л. Смалько [8; 10-12; 17; 22] та ін.

Аналіз психолого-педагогічної літератури [2-6; 14; 16; 17; 26] показав, що терміни «індивідуалізація», «диференціація», «особистісно зорієнтований підхід» зіставляються, протиставляються, пересікаються, взаємовиключають і взаємодоповнюють один одного.

Щоб окреслити зміст цих понять, насамперед, треба розглянути різні точки зору на ці питання, а також ознайомитися із визначеннями самих термінів, які пропонували українські та зарубіжні педагоги й психологи.

В. Монахов, О. Орлов і В. Фірсов розглядали диференціацію навчання як врахування індивідуальних особливостей кожного студента (учня), а також специфіку окремих типів, соціально-культурних чинників, властивих кожному вищому навчальному закладу.

На думку І. Бутузова [7], диференційоване навчання включає в себе не тільки роботу за різними програмами й підручниками, які враховують рівні інтелектуальної обдарованості, а й навчальну діяльність студентів (учнів) на різних рівнях оволодіння спільним програмним матеріалом, залежно від індивідуальних особливостей. Тобто навчальна програма повинна мати три рівні на основі спільного «ядра».

Тобто диференційоване навчання – це спеціально організована навчально-пізнавальна діяльність, яка враховує вікові, індивідуальні особливості суб'єктів навчання, їхній соціальний досвід і стартовий стан, спрямований на оптимальний фізичний, духовний та психічний розвиток студентів (учнів), засвоєння необхідної суми знань, практичних дій за різними навчальними планами і програмами [21, с.119].

І. Унт вважає, що індивідуалізація є врахуванням індивідуальних особливостей у всіх формах і методах, незалежно від того, які особливості та якою мірою вони враховуються [23]. У цій думці простежується єдність двох напрямів діяльності викладачів із реалізації принципу індивідуального підходу, а саме: знання і врахування особливостей розвитку навчальних мотивів студентів (учнів) і необхідність такої організації колективної роботи, яка б увібрала в себе

обов'язкову індивідуальну діяльність на основі врахування індивідуальних особливостей студентів (учнів). Принцип індивідуалізації розглядається як зв'язок індивідуального з колективним через те, що навчання вимагає індивідуальних, самостійних пошуків знань, розвитку особистості на основі поєднання колективних та індивідуальних форм роботи.

П. Юцявічене робить висновок, що проблема індивідуалізації навчання включає проблему індивідуалізованої навчальної діяльності та проблему створення реальних умов для її реалізації [25].

Мета статті виявити суть і особливості особистісно зорієнтованого навчання студентів із використанням інноваційних технологій.

Виклад основного матеріалу дослідження. Індивідуально особистісний підхід до студентів (учнів), – це не просто гарно оформлена фраза, що вже стала ідіоматичною, але дотепер так і не призвела до її безумовного сприйняття, розуміння і прийняття як керівництва до дії.

П. Гусак стверджує, що на сучасному етапі застосування індивідуалізації навчання у «чистому вигляді» практично неможливе. Спроби впровадити індивідуалізацію в навчальний процес вищих навчальних закладів зводилися в переважній більшості до його диференціації [12]. Науковець чітко розмежовує індивідуалізацію та диференціацію навчання. Індивідуалізація навчання, за переконанням П. Гусака, передбачає виділення найсуттєвіших особливостей кожного студента, а диференціація – найтиповіших для даної групи студентів. Диференціація здійснюється за кількома варіантами, індивідуалізація – за кількістю студентів. Індивідуалізація навчання відбувається в основному самостійно і не залежить від решти студентів, диференціація навчання поєднує як індивідуальну роботу, так і групову та колективну. В історичному аспекті диференціація навчання – це перехідний етап до індивідуалізації навчання, що передбачає розвиток навчально-пізнавальної діяльності кожного студента (учня) за окремим планом. П. Гусак був одним із перших вітчизняних дидактів, хто провів чітку термінологічну розмежованість. Він пропонував у поняття «індивідуалізація навчання» включати концептуальний зміст, а в поняття «індивідуалізоване навчання» – його технологічну характеристику [11; 12].

Індивідуальне навчання – форма, модель організації навчального процесу, під час якої: 1) викладач взаємодіє лише з одним студентом; 2) студент, який навчається один, – взаємодіє лише із засобами навчання (книги, комп'ютер і т.п.). Головною перевагою індивідуального навчання є те, що воно дозволяє повністю адаптувати зміст, методи й темпи навчальної діяльності студента до його особливостей, стежити за кожною його дією й операцією в процесі розв'язання конкретних завдань; стежити за його просуванням від незнання до знання, вносити вчасно необхідні корекції до діяльності як студента, так і викладача, пристосовувати їх до ситуації, що постійно змінюється, але контролюється з боку викладача і з боку студента. Все це дозволяє студенту працювати економно, постійно контролювати витрати своїх сил, працювати в оптимальний для себе час, що, природно, дозволяє досягати високих результатів навчання.

Індивідуальний підхід – це: 1) принцип педагогіки, згідно якому в процесі навчально-виховної роботи з групою викладач взаємодіє зі студентами, які окремо навчаються за індивідуальною моделлю, враховуючи їхні особистісні особливості; 2) орієнтація на індивідуальні особливості студента в спілкуванні з ним; 3) облік індивідуальних особливостей студента в процесі навчання; 4) створення психолого-педагогічних умов не лише для розвитку всіх студентів, а й для розвитку кожного студента зокрема.

Технології індивідуалізації навчання представляють динамічні системи, що охоплюють усі ланки навчального процесу: цілі, зміст, методи і засоби.

Акцент цілей:

- збереження і подальший розвиток індивідуальності студента, його потенційних можливостей (здібностей);
- сприяння засобами індивідуалізації виконанню навчальних програм кожним студентом, попередження їхньої неуспішності;
- поліпшення навчальної мотивації й розвиток пізнавальних інтересів;
- формування особистісних якостей: самостійності, працьовитості, творчості.

Загальні особливості технологій індивідуалізації: облік чинників, які обумовлюють неуспішність студентів (пропуски в знаннях, дефекти в мисленні, в навичках навчальної роботи, знижена працездатність та ін.); способи подолання індивідуальних недоліків у знаннях, уміннях і навичках, у процесі мислення; облік нерозвиненості мотивації, слабкості волі; оптимізація навчального процесу стосовно здібних й обдарованих студентів (творча діяльність, поєднання аудиторної й позааудиторної роботи); надання свободи вибору низки елементів процесу навчання; формування загальних навчальних умінь і навичок; використання технічних засобів навчання, включаючи персональний комп'ютер.

У зв'язку з цим у педагогіці виникли інноваційні технології, сутність яких спрямована на використання особистісних якостей студентів. Ці тенденції знаходять відображення за умов використання в навчальному процесі особистісно зорієнтованих технологій. Науковці Г. Балл, О. Бондаревська, В. Сериков, І. Якиманська під такими технологіями розуміють органічне поєднання навчання як індивідуально значущу діяльність окремого суб'єкта, у якій реалізується досвід його життєдіяльності.

Проблема впровадження в навчальний процес нових педагогічних технологій є актуальною. На думку С. Сисоєвої [20], педагогічні технології в сучасному освітньому просторі можна розглядати як організаційний початок, який запускає в дію й спрямовує в необхідне русло творчі сили носіїв наукових знань і педагогічного досвіду. Однією зі складових є особистісно зорієнтована технологія навчання.

Модульна технологія навчання сприяє особистісно зорієнтованій підготовці майбутніх фахівців унаслідок використання диференційованого підходу. Якщо розглядати навчальний процес за його внутрішніми суперечностями, то серед них П. Сікорський [21] виділяє суперечність між індивідуально пізнавальною діяльністю і суспільно-історичним процесом. Якщо розглядати взаємодію між «треба» – «хочу» – «можу», то можна виділити суперечність між єдиними вимогами до кінцевого результату навчання та індивідуальними можливостями студентів (учнів) [1].

У межах дослідження нами був розглянутий досвід зарубіжних педагогів. У США й деяких європейських країнах наявна якась подібність «диференціації навчання за інтересами». Технологія диференційованого навчання є сукупністю організаційних рішень, засобів і методів диференційованого навчання, що охоплюють певну частину навчального процесу.

Ще в 1919 р. у місті Дальтон (США) Е. Паркхарст здійснює спробу роботи з кожним студентом за планом, виробленим спільно з педагогом. Студенти дістають можливість просуватися у вивченні програм кожний своїм темпом, першу половину дня працюють самостійно на основі робочого керівництва, без жодного розкладу. В іншій половині – заняття в групі за інтересами; не забороняється збиратися в групах або парах, щоб якісь питання або теми обговорювати або опрацьовувати спільно. Цей досвід одержав назву Дальтон-план. В Україні він як «метод проектів» застосовувався в багатьох ВНЗ в 20-х роках ХХ століття; нині практика знов звертається до нього. Метод проектів – це комплексний навчальний метод, який дозволяє індивідуалізувати навчальний процес, дає можливість студентів проявити самостійність в плануванні, організації й контролі своєї діяльності.

Під *проектом* ми розуміємо роботу суб'єкта навчання над самостійно обраним завданням, розрахованим на тривалий термін (від декількох годин до кількох місяців), що має соціальну й особистісну значущість та кінцевий результат. Проект (від лат. *projector* – той, що кидає вперед) – гнучка модель організації навчального процесу, зорієнтована на творчу самореалізацію особистості студента шляхом розвитку його інтелектуальних можливостей, вольових якостей та креативних здібностей у процесі створення під керівництвом викладача нового продукту, що має об'єктивну чи суб'єктивну новизну і практичну цінність. Проект – сукупність педагогічних прийомів і операцій, які здійснюються педагогом і студентами в процесі особистісно значущої діяльності з метою активізації їхніх пізнавальних інтересів, спрямованих на одержання й закріплення нових знань, умінь та навичок, розвиток креативних здібностей і набуття досвіду практичного розв'язання самостійно поставлених завдань. *Мета проективного метода* – одержання досвіду самостійної практичної діяльності та здобуття професійно-педагогічних навичок [15].

В основі методу проектів лежить розвиток креативності суб'єктів навчання, їхніх пізнавальних навичок, уміння самостійно конструювати свої знання й вільно орієнтуватися в освітньому просторі. Суть поняття «проекту» складає його прагматична спрямованість на результат, що виникає в процесі розв'язання тієї чи іншої практично або теоретично значущої проблеми; його можна побачити, осмислити, застосувати в реальній практичній діяльності. Аби досягнути такого результату, потрібно навчити особистість самостійно мислити, знаходити й розв'язувати проблеми, застосовуючи під час цього знання з різних сфер людської діяльності, здатність прогнозувати майбутній продукт і можливі наслідки різних варіантів розв'язання проблеми. «Основним елементом проективного навчання стає інформація, а не знання – перевірений суспільною практикою результат пізнання дійсності, справжній і незаперечний; інформація ж становить відомості будь-якого характеру, іноді суперечливої чи сумнівної вірогідності. Завдання проективного навчання – забезпечити можливість розвитку здатності студента створювати або здобувати знання з одержаної інформації» [24, с. 47].

У США наявна також «батовська» система, в якій навчальний процес ділиться на дві частини. Перша частина – це робота з групою студентів у цілому, а інша – індивідуальні заняття зі студентами, які потребують таких занять: або для того, щоб не відстати від загальноприйнятих норм, або з тими, хто відрізняється порівняно розвиненими здібностями. З останньою категорією працює викладач, а з менш здібними й відстаючими студентами займається помічник викладача.

Характерний план Трампа [18, с.46], широко відомий у США як система організаційних форм навчання, що поєднує заняття у великих аудиторіях з індивідуальними заняттями в малих групах. Лекції з використанням сучасних технічних засобів навчання (відео, телебачення, комп'ютерів й ін.) для великих груп у 100-1500 осіб читають висококваліфіковані викладачі, професори. Малі групи в 10-15 осіб обговорюють матеріали лекції, ведуть дискусії. Індивідуальна робота проводиться в кабінетах, лабораторіях. Навчальний час розподіляється так: на лекційні заняття відводиться 40% на заняття в малих групах – 20%; на індивідуальну роботу в кабінетах і лабораторіях – 40%. Студентських груп як таких немає, склад малих груп непостійний.

Об'єднання ідеї модулів з проектом проблемного навчання дає гнучку технологію проблемно-модульного навчання; вона розробляється в основному для вищої школи, але може бути застосована й у середній загальноосвітній школі [19, с.45]. Отже, на основі проектування навчальної діяльності, народжуються нові технології навчання. Під технологією навчання ми розуміємо реалізацію освітнього проекту в конкретних організаційно-педагогічних умовах.

У практиці інформаційними технологіями навчання називають усі технології, засновані на проектах, які припускають використання спеціальних технічних інформаційних засобів (комп'ютерів, аудіо, кіно, відео). Коли комп'ютери стали широко використовуватися в освіті, з'явився термін «нова інформаційна технологія навчання». Інформаційні технології розвивають ідеї, закладені в процесі проектування програмованого навчання, відкривають абсолютно нові, ще не досліджені варіанти навчання, пов'язані з унікальними можливостями сучасних комп'ютерів і телекомунікацій. Інформаційні технології навчання – це процеси підготовки й передачі інформації студентів, засобом здійснення яких є комп'ютер.

Отже, в особистісно зорієнтованому навчанні використовуються такі технології: гуманно-особистісні технології, технологія співпраці, технологія вільного виховання, технологія індивідуалізованого навчання, метод проектів, план Трампа, теорії проблемно-модульного навчання, інформаційні технології.

Розглянувши різні теоретичні підходи вітчизняних і зарубіжних дослідників до проблеми особистісно зорієнтованого навчання, ми дійшли таких **висновків**:

1. Особистісно зорієнтована освіта – це освіта, котра орієнтована на студента як основну цінність навчального процесу. Вона припускає необхідність диференціації навчання, орієнтації на особистість студента, його інтелектуальний і етичний розвиток, розвиток цілісної особистості, а не окремих якостей.

2. Усіх науковців у даній сфері об'єднує прагнення врахувати в процесі організації особистісно зорієнтованого навчання індивідуальні особливості його учасників.

Література:

1. Байкова Л.А., Гребенникова Л.К. Педагогическое мастерство и педагогические технологии: Учебное пособие. – М.: Пед. о-во России, 2000. – 256 с.
2. Бех І.Д. Виховання особистості: У 2-х кн. – Кн. 1: Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади: Навч.-метод. видання. – К.: Либідь, 2003. – 280 с.
3. Бех І.Д. Виховання особистості: У 2-х кн. – Кн. 2: Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади: Навч.-метод. посібник. – К.: Либідь, 2003. – 344 с.
4. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання: Науково-метод. посібник. – К.: ІЗМН, 1998. – 204 с.
5. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання: шляхи реалізації // Рідна школа. – 1999. – № 12. – С. 13.
6. Бех І.Д. Психологічна суть гуманізму у вихованні особистості // Педагогіка і психологія. – 1994. – № 3. – С. 3-12.
7. Бутузов И.Д. Дифференцированный подход к обучению учащихся на современном уроке. – Новгород, 1972. – 72 с.
8. Володько В.М. Індивідуалізація та диференціація навчання: понятійно-категорійний аналіз // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 4 (17). – С. 9-17.
9. Волошин М.М. Основи теорії та методики навчання технічних дисциплін у вищому закладі освіти аграрно-технічного профілю: Монографія / За ред. Дьоміна А.І., Самокиша М.І. – Кам'янець-Подільський: Абетка-НОВА, 2002. – 336 с.
10. Гончаренко С.У., Володько В.М. Проблеми індивідуалізації процесу навчання // Педагогіка і психологія. – 1995. – № 1. – С. 63-71.
11. Гусак П.М. Теорія і технологія диференційованого навчання майбутніх учителів початкових класів. – Дис. ... докт. пед. наук: 13.00.01. – Л., 1999. – 412 с.
12. Гусак П.М. Підготовка вчителя: Технологічні аспекти. – Луцьк, 1999. – 276 с.
13. Долженко О.В., Шатуновский В.Л. Современные методы и технология обучения в техническом вузе: Методическое пособие. – М.: Высшая школа, 1990. – 191 с.
14. Кулікова Л.М. Сучасна класична освіта ХХ століття. Європейський досвід і традиції // Шлях освіти. – 2002. – № 3. – С. 25-30.
15. Куцевол О.М. Інноваційні форми й методи організації самостійної роботи студентів у контексті методичної підготовки майбутніх учителів літератури // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми // Зб. наук. пр. – Випуск 11 / Редкол.: І.А. Зязюн (голова) та ін. – Київ-Вінниця: ДОВ „Вінниця”, 2006. – С. 301-307.
16. Освітні технології: Навч.-метод. посібник / За загальною ред. О.М. Пехоти. – К.: А.С.К., 2001. – 256 с.
17. Пехота Е.Н. Индивидуализация профессионально-педагогической подготовки учителя: Дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. – К., 1997. – 430 с.
18. Селевко Г.К. Педагогические технологии на основе личностной ориентации педагогического процесса. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.
19. Селевко Г.К., Тихомирова Н.К. Педагогика сотрудничества и перестройка школы. – Ярославль, 1990.
20. Сисоева С.О. Концепція педагогічної технології // Педагогічний процес: теорія і практика. – К.: Науковий світ, 2002. – С.105-113.
21. Сікорський П.І. Теоретико-методологічні основи диференційованого навчання. – Львів: Каменярь, 1998. – 196 с.
22. Смально Л.Є. Індивідуалізоване навчання в системі підготовки майбутнього педагога у вищій школі США: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.09. – Луцьк, 2000. – 179 с.
23. Унт И.Э. Индивидуализация и дифференциация обучения. – М.: Педагогика, 1990. – 192 с.
24. Чобітько М.Г. Технології особистісно орієнтованої професійної освіти. – К.: Ніка-Центр, 2005 – 88 с.
25. Юцявичене П.А. Теория и практика модульного обучения. – Каунас: Швиесы, 1989. – 272 с.
26. Travers R. M. W. Attitudes can be measured. American Journal of Sociology. – 1972. – 554 p.

The article is devoted to definition and peculiarities of the student-centered teaching with using the innovative technologies of learning.

МОДЕЛЬ ІНТЕГРАЦІЇ ПРИРОДНИЧО-МАТЕМАТИЧНОЇ ТА СПЕЦІАЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ ЕКОНОМІСТІВ У АГРАРНИХ ВНЗ

Постановка проблеми та аналіз останніх досліджень. Останніми роками метод моделювання знаходить широке використання в різних галузях науки і практики. Про це свідчить збільшення досліджень, присвячених проблемам моделювання. Моделювання – (фр. *modele*- зразок, прообраз) – відтворення характеристик деякого об'єкта на інші об'єкти, спеціально створеному для їх вивчення. Цей останній називається моделлю [10, с.289]. У нашому дослідженні, моделювання, як інструмент вивчення тих або інших педагогічних процесів і явищ, використовується для характеристики як змістової, так і процесуальної сторін підготовки економіста-аграрія.

Модель, як і інші способи абстрагування, «дає можливість спеціально виділити зв'язки, чи відношення, котрі досліджуються» [8, с.59]. Уміння відмовитися від розгляду несуттєвих у даному аспекті сторін явища, зосереджуючи увагу на його суттєвих сторонах, є безумовною умовою будь-якого дослідження і будь-якого моделювання. Однак, найголовніше полягає в тому, що модель дозволяє перенести виявлені відношення на ізоморфні зв'язки в реальному об'єкті.

Це означає, що головною функцією моделей у пізнанні є функція евристична: «саме цією функцією виправдовується тимчасове переключення з реального об'єкту на допоміжний (модель)» [7, с.67]. Згідно з іншою точкою зору, модель – це, перш за все, засіб виділення інформаційно-синтактичної сторони теорії, тобто інформації про способи встановлення логічного зв'язку [1, с.55]. Модель містить найбільш істотні межі або параметри об'єкта, що досліджується. За допомогою моделі сторони об'єкта, що вивчаються, виділяються й узагальнюються, а характерні для моделі функції аналізу та синтезу дозволяють дослідити об'єкт поелементно, і згодом об'єднати розрізнені дані в єдине ціле на основі закономірностей і логічного твердження.

Одним із інваріантів наявності навчального матеріалу є його об'єктивний зміст [8, с.70]. Для моделей часто є характерним більший або менший ступінь формалізації, тобто перехід від окремих випадків до загальних закономірностей, що лежать в основі цих окремих випадків.

Моделі складного об'єкта як системи дають можливість виділити лише загальні риси. Для наповнення їх конкретним змістом необхідно виявити та проаналізувати підсистеми об'єкта: «інтегральна схема об'єкта містить ті ж елементи та відрізняється лише конкретним змістом підсистем» [5, с.13]. Тому будь-яке принципове явище піддається аналізу та тлумаченню на основі взаємозв'язків між компонентами цієї схеми.

Процес розробки моделі зводиться до побудови такої системи компонентів, котра б могла показати зв'язки між ними і забезпечити виконання поставленої перед дослідником цілі. Як правило, така модель носить причинно-наслідковий характер.

У нашому дослідженні наслідком виступає інтеграція природничо-математичної та спеціальної підготовки економістів-аграріїв, а причина – зміна вимог до рівня їхньої підготовки.

Відомо, що в тих випадках, коли необхідно оцінити структуру, об'єм і зміст навчального матеріалу для виявлення ступеня його засвоєння в навчальному процесі, під час застосування певних методів і дидактичних засобів навчання найчастіше використовується прогностичне моделювання. Воно дозволяє проводити таке дослідження паралельно з експериментальною перевіркою нових навчальних планів і програм. Метод моделювання дозволяє порівняти модель з одержаними результатами і на цій основі вдосконалювати структуру, об'єм і зміст навчального матеріалу. Порівняння дійсної підготовки студентів з тією, що вимагається, дає можливість встановити наскільки істинно був відібраний матеріал у навчальній програмі, особливо її професійний компонент.

Мета статті. Обґрунтування моделі інтеграції природничо-математичної та спеціальної

підготовки економістів у аграрних ВНЗ.

Виклад основного матеріалу. Нові підходи до проблеми якості освіти спрямовані на подолання переважаючої в сучасній професійній освіті традиційної дискретно-дисциплінарної моделі реалізації змісту навчання, яка, безумовно, має низку переваг. Проте сьогодення висуває нові вимоги, котрі вона подолати не в змозі. Це формування непідвладних часу інваріантних знань, котрі сприятимуть інтелектуальному розвитку особистості, освоєння цілісного образу дійсності, де основним чинником буде особистість, її нахили, уподобання, прагнення.

Цілісна модель вирішення професійної проблеми може бути побудована на основі знань змісту декількох навчальних дисциплін або їх компонентів, синтезованих шляхом міждисциплінарної інтеграції в цілісну базу, зміст якої використовується при побудові моделі розв'язку.

У своєму дослідженні О. Янзіна зауважує, що «модель діяльності фахівця знаходить своє віддзеркалення в діяльнісній моделі його підготовки, де прикінцева мета підготовки фахівця не просто фіксує інтегральну (цілісну) підготовленість випускника до вирішення професійних задач, й орієнтують його на проблеми прогресу, на вирішення найімовірніших задач майбутнього, перспективні проблеми в галузі агропромислової діяльності» [11, с.55].

Один із варіантів моделі інтеграції змісту загальної і професійної освіти пропонує С. Корнєєв. Ця модель включає такі компоненти: задачі; функції; аспекти та рівні інтеграції змісту освіти; форми організації навчально-виховного процесу, діяльності у позаурочний час; засоби ; критерії ефективності моделі ; показники [3, с.107].

Модель інтеграції природничо-математичної та спеціальної підготовки економістів у аграрних ВНЗ представлена на рис. 1.

Модель інтеграції встановлює вимоги до рівня підготовки економіста, іншими словами, передбачає його високу професійну компетентність: систему елементів, серед яких: професійні знання, уміння і навички; правова та економічна підготовка; усвідомлення цінності професійної діяльності; соціальна і професійна відповідальність; екологічна підготовка; особистісні риси і якості фахівця; світоглядні позиції, життєві цілі та ідеали; загальна і професійна культура.

Логіка попередніх міркувань нашою є на думку про виділення зовнішніх і внутрішніх критеріїв якості результатів інтеграційно-педагогічної діяльності. Зовнішні критерії можуть бути представлені, наприклад, такими показниками, як коефіцієнт зв'язності, інтенсивність, густина зв'язків, глибина зв'язків і т.д. [2]. Внутрішні критерії якості відображають рівень її можливостей впливати на процеси становлення, розвитку і формування особистісно-психологічних новоутворень, що охоплюють три основні галузі діяльності людини: когнітивну (пізнавальну), афектну (емоційноціннісну) і психомоторну.

Інтеграційні процеси у підготовці фахівців значною мірою корелюють з методами і організаційними формами навчання, трансформуючи традиційні і в кінцевому результаті породжуючи нові.

Найсуттєвішою та трудомісткою є проблема інтеграції змісту природничо-математичної та спеціальної підготовки економістів у аграрних ВНЗ.

Інтеграція змісту навчання передбачає виділення інтеграційної складової, що включає комплекс природничо-математичних і економічних знань, котрі розглядають загальні закономірності сільськогосподарського виробництва у контексті фаху економіста з можливістю математичного моделювання їх реального здійснення. Лише в такому випадку формується цілісна система соціально-економічних, спеціальних математичних, природничих дисциплін, що забезпечує комплекс соціальних і професійних знань, умінь, навичок, норм і цінностей особи.

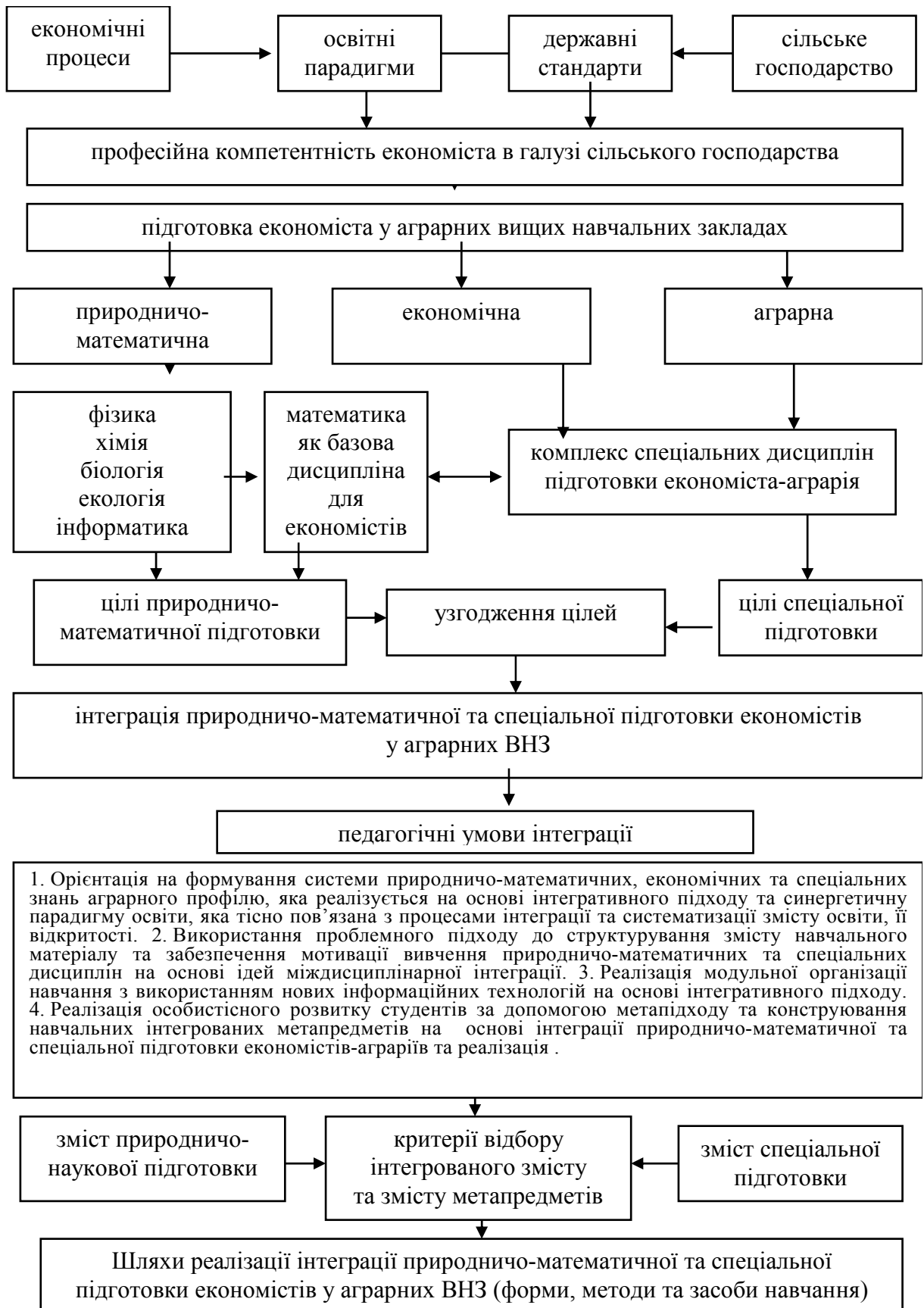


Рис.1. Модель інтеграції природничо-математичної та спеціальної підготовки економістів у аграрних ВНЗ

Використання інтегративного підходу дозволяє елементи загальної освіти вpleсти в канву процесу професійної освіти. Це сприяє впорядкуванню і актуалізації змісту освіти, чіткому відбору знань, об'єднанню різнорідних елементів різних наук, перетворенню

сміслових понять, формуванню нової структури навчального предмету і дозволяє інтенсифікувати освітній процес, підвищити якість засвоєння навчальної інформації і сформувати комплексні вміння майбутнього фахівця.

Економічна підготовка студентів сільськогосподарських ВНЗ нами визначається, як розвиток економічно творчого мислення шляхом цілеспрямованого оволодіння систематизованими економічними знаннями, набуття економічних вмінь і навичок реалізації їх в практичній діяльності та формування морально-ділового потенціалу особистості майбутнього фахівця сільського господарства.

На нашу думку, запорукою досягнення цього є створення системи інтегративних зв'язків у змісті економічної підготовки. В своєму дослідженні ми використали систему зв'язків природничо-математичних та спеціальних дисциплін на інтегрованій основі. Окремі дослідження дають нам підстави стверджувати, що системоутворюючою дисципліною в процесі підготовки економістів – аграріїв є вища математика, що об'єднує навколо себе низку природничих, економічних та спеціальних дисциплін [4].

Утілення цього завдання було здійснено шляхом розробки та впровадження інтегрованого дидактичного комплексу, що передбачав наступні засоби: тісна співпраця між викладачами різних кафедр, створення посібників та методичних матеріалів для викладачів та студентів на інтегрованій основі, організація інтегрованих форм навчання (метапредметів, інтегрованих занять, виконання проєктів та ін., що передбачають об'єднання змісту кількох дисциплін).

Для підняття рівня формування професійної компетентності майбутніх фахівців значним резервом є підвищення якості математичної освіти студентів економічних спеціальностей з урахуванням міжпредметних зв'язків математичних й професійно-орієнтованих дисциплін на основі систематичного виявлення потреб останніх в математичному інструментарії.

Конструюючи інтегровані курси на рівні практичного синтезу за різними напрямками підготовки фахівців, науковці пропонують свої шляхи створення проблемних ситуацій. Ідеї втілення проблемного навчання в умовах агротехнічного коледжу знайшли своє відображення в роботі І. Угринюка: «щоб студенти з самого початку заняття були введені в роботу з розв'язання загальної мети заняття, і щоб вони залучалися в проблемні ситуації з початку і до кінця заняття, потрібно підібрати і сформулювати поняття, яке б дозволяло швидше залучати студентів в проблемні ситуації і тривалий час утримувати їх у такому стані» [9, с.4-5]. Таким поняттям він бачить «домінантно – інтегруюче».

В. Мелехін на основі інтеграції змісту розглядає особливості створення інтегрованих навчальних дисциплін «Основи біоагроекології», «Основи енергетики», котрі об'єднують найважливіші галузі знання – агробіологічну, екологічну, технічну [6].

Аналіз програм, підручників з природничо-математичних і спеціальних дисциплін, експертні оцінки, вивчення думки практиків дозволили зробити висновок, що у підготовці економістів – аграріїв досить сильні зв'язки прослідковуються між математичними дисциплінами і такими спецдисциплінами як, економічний аналіз, мікроекономіка, статистика, фінанси, системний аналіз та ін., завдяки зростанню ваги математичних методів, математичного апарату в економіці. Окрім того, специфіка аграрного сектору вимагає окремих знань з природничих дисциплін.

На основі вищесказаного ми пропонуємо критерії відбору змісту навчального матеріалу для інтеграції природничо-математичної та спеціальної підготовки економістів у аграрних ВНЗ, зокрема для метапредмета: забезпечення єдності природничо-математичної та спеціальної підготовки у майбутній діяльності спеціалістів агропромислового виробництва; відповідність обсягу компонентів структурованого навчального матеріалу навчальним планам і програмам; відповідність творчому характеру розумової діяльності студентів; доступність навчального матеріалу для студентів з різним рівнем базової підготовки; рівень системності вихідних понять; спорідненість понять у різних природничих дисциплінах; фундаментальність відібраних понять.

Висновок. Застосування методу моделювання в дослідженнях з проблеми інтеграції природничо-математичної та спеціальної підготовки хоч і пов'язане з певними труднощами,

проте за умов обґрунтованого та зваженого підходу він є оптимальним для характеристики як змістової, так і процесуальної сторін ходу підготовки економіста-аграрія. Метою подальших досліджень із зазначеної проблеми є обґрунтування шляхів реалізації даної моделі в практиці підготовки майбутніх фахівців.

Література:

1. Анисимова Л. Е., Штофф В. А. Информационная функция теории и модели // Вопросы философии. – 1966. – № 12. – С. 55-56.
2. Безрукова В.С. Педагогическая интеграция: сущность, состав, механизмы реализации// Интеграционные процессы в педагогической теории и практике/ Отв. Ред. В.С.Безрукова. – Свердловск: СИПИ, 1990. – С.5 – 26.
3. Корнеев С. И. Интеграция содержания общего и профессионального образования в условиях профильной школы: дис.. канд. пед. наук: 13.00.01/ Институт образования взрослых РАО – СПб., 2004. – 223 с.
4. Левчук О.В. Метапредмет як засіб інтеграції природничо-математичної та спеціальної підготовки майбутніх економістів – аграріїв // Освітнє середовище як методична проблема: Збірник наукових праць/ Херсонський державний університет. Херсон: Видавництво ХДУ, 2006. – с.47–50
5. Лернер И. Я. Проблема принципов обучения // Сов. педагогика. – 1980. – № 12. – С. 59-68.
6. Мелехин В. А. Дидактическая система проф. обучения фермеров по интегрированной профессии в аграрном лицее: дисс. докт. пед. наук: 13.00.08/ Российская академия образования. Государственное научное учреждение. Институт проф.тех. образования – СПб., 2003. – 327с.
7. Новик И. Б. О моделировании сложных систем. – М.: Мысль, 1965. – 67 с.
8. Сохор А. М. Логическая структура учебного материала. – М.: Педагогика, 1974. – 192 с.
9. Угрюнюк І. М. Проблемне навчання на основі домінантно- інтегруючого підходу в агротехнічному коледжі: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / Національний аграрний ун-т. - К., 2001. -19с.
10. Философский словарь/ Под ред. И.Т.Фролова. – 5-е изд. – М.: Политиздат, 1987. – 590с.
11. Яззина Е.В. Интегрированная система профессионального образования в подготовке специалистов для отраслей агропромышленного комплекса: дис.. канд. пед. наук: 13.00.08./ Ульяновский гос. ун – т. – У., 2004. – 200 с.

The purpose of the article are ground models of integration of naturally mathematical and special preparation of economists in agrarian higher educational establishments. In it we drew on research system of connections naturally – mathematical and special disciplines on computer-integrated basis.

УДК 378.147.032

А.П. Лісниченко
м. Вінниця, Україна

ІНТЕГРАЦІЯ МЕТОДИКО-ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ І ПРЕДМЕТНИХ ЗНАНЬ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ДО ТВОРЧОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ В ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Згідно з Національною доктриною розвитку освіти в Україні мета державної політики полягає в створенні умов для творчої самореалізації кожного громадянина України. Підготовка майбутнього учителя іноземної мови до творчої самореалізації в професійній діяльності та пошук адекватних шляхів її забезпечення в системі вищої освіти може розглядатися як складова зазначеної проблеми. До теоретичного підґрунтя формування даної готовності доцільно, на наш погляд, віднести інтеграцію на заняттях зі спецкурсу «Основи педагогічної майстерності» методико психолого-педагогічних і предметних знань.

Проблема інтеграції глибоко вивчалася в педагогіці у 80-ті роки і не втратила своєї значущості і на сучасному етапі, що підтверджено чисельними дослідженнями в даному напрямі (І. Козловська, Г. Білецька, О. Вознюк та інші)

У підготовці майбутніх учителів іноземної мови дана проблема знайшла відображення у професійно орієнтованому навчанні іноземній мові у ВНЗ (І. Ананьєва, Л. Ананьєва, С. Роман, І. Самойлюкевич, Т. Камаєва та інші). Проте, питання інтеграції таких суміжних

дисциплін як психологія, педагогіка, методика та практика англійської мови на заняттях зі спецкурсу «Основи педагогічної майстерності» залишається поза увагою дослідників, не дивлячись на те, що науковці підкреслюють значущість професійної орієнтації всіх навчальних дисциплін та їх інтегрований характер на кожному році навчання у мовному ВНЗ (Є. Пассов, А. Карпов). Ізолюваність засвоєння зазначених дисциплін зумовлює те, що в своїй професійній діяльності майбутні вчителі не завжди успішно застосовують загальнопедагогічні, психологічні та методичні знання по відношенню до іноземної мови як навчальної дисципліни, спираються, головним чином на свою інтуїцію або на запозичені (критично не модифіковані відносно конкретної навчальної ситуації) прийоми із методичного арсеналу своїх наставників, посібників тощо. А це, в свою чергу, впливає на рівень творчої самореалізації майбутнього фахівця у педагогічній діяльності.

Необхідність оновлення змісту професійної підготовки майбутнього учителя іноземної мови у зв'язку із зазначеною проблемою, актуальність формування його готовності до творчої самореалізації у професійній діяльності зумовлює нас обрати завданнями статті: 1) виявлення місця та ролі інтеграції методико-психолого-педагогічних та предметних знань у підготовці майбутнього учителя англійської мови до творчої самореалізації в професійній діяльності; 2) з'ясування змісту поняття «інтеграція»; 3) розкриття певних інваріантних етапів інтеграції методико-психолого-педагогічних знань та знань предмету «англійська мова» на заняттях з курсу «Основи педагогічної майстерності».

Аналіз психолого-педагогічної літератури засвідчує, що творча самореалізація особистості є складним психологічним процесом, який не може розглядатися самостійно, поза межами діяльності. Вона приймає форму діяльності, в якій виявляється, наділяючи її властивими їй ознаками: усвідомленістю, цілеспрямованістю, творчістю, активністю. Сутність самореалізації полягає у розпредметненні особистістю суспільного досвіду (присвоєнні певних знань, навичок, умінь) та опредметненні нею свого творчого потенціалу та суб'єктивованого суспільного досвіду в практичній діяльності. Хоча науковці припускають можливість абстрагування від етапу розпредметнення процесу самореалізації і часто зосереджують дослідницьку увагу на особливостях об'єктивації особистістю своїх знань, умінь та особистісних якостей в діяльності, проте ці два процеси є невід'ємними, діалектично пов'язаними складовими творчої самореалізації.

Розглядаючи в контексті нашого дослідження творчу самореалізацію майбутнього учителя в професійній діяльності, ми не можемо ігнорувати даний факт. І тому ми стверджуємо, що успішність та продуктивність всього процесу самореалізації в професійній діяльності в значній мірі залежатиме від якості розпредметнення майбутніми фахівцями наукової інформації та самого змісту даної інформації, який повинен бути соціально й особистісно детермінований та відповідати вимогам професійної діяльності.

Згідно з І. Козловською, цілісність та міжпредметна сутність професійної діяльності є підставою для інтеграції змісту професійного навчання [5, с.37], що, на нашу думку, слугуватиме умовою забезпечення формування когнітивного компонента готовності майбутнього учителя до творчої самореалізації в професійній діяльності.

Це, зокрема, стосується і майбутніх учителів іноземних мов, знання яких мають поліморфну структуру і включають загальні знання, предметні знання, знання про об'єкт учіння (про основні психологічні процеси, про особливості їх функціонування в процесі вивчення іноземних мов, про вікові особливості колективу, індивідуальні особливості психіки дітей тощо), загальні педагогічні знання і методичні знання [10]. Нехтування можливостями комплексного використання в навчальному процесі методико-психолого-педагогічних і предметних знань та вмінь студентів призводить до зайвого дублювання, обмеженого трактування окремих понять, розгляду фактів та явищ з погляду одного предмета, що не може не вплинути на ефективність творчої самореалізації майбутніх фахівців у професійній діяльності. Є. Пассов підкреслює, що «учитель-предметник» і «учитель-педагог (методист)» – не дві професії, а інтегрована єдність, яка розкриває сутність професії «Учитель» [9, с.5].

Таким чином, інтегроване професійне знання є основою професійно-методичної діяльності учителя іноземних мов [9, с.10] та, згідно з нашим теоретичним аналізом, необхідною педагогічною умовою його підготовки до творчої самореалізації в професійній діяльності. При цьому, системоутворюючим елементом знань учителя іноземних мов, на думку Н. Язикової, є методичні знання, оскільки, включаючись у контекст розв'язання методичного завдання, знання іноземної мови, педагогіки, психології одержують певну методичну спрямованість і не використовуються в чистому вигляді. Вони, згідно з авторкою, інтегруються, трансформуються через призму методичних ідей, концепцій, принципів навчання, утворюючи систему професійного знання учителя іноземних мов [10, с.50].

З'ясовуючи сутність поняття «інтеграція» в контексті дослідження нашої проблеми, важливо виявити його взаємозв'язок та різницю з поняттям «міжпредметні зв'язки».

Хоча і поняття «міжпредметні зв'язки», і поняття «інтеграція» пов'язані із завданнями формування системи наукових знань, що відображають єдність реального світу, їх, на переконання науковців, не слід розглядати як синонімічні. Так, Н. Лесняк зазначає, що коли один предмет є основним, а відомості з іншого викладаються в допоміжній ролі з метою повторення, прискорення процесу навчання чи закріплення знань, умінь і навичок, є підстава говорити про міжпредметні зв'язки. «Інтеграція – це створення нового цілого на основі виявлення однотипних елементів і частин у кількох раніше різних одиницях, пристосування їх у раніше неіснуючий моноліт особливої якості» [8, с.58].

Таким чином, якщо міжпредметні зв'язки передбачають узагальнення і систематизацію знань без утворення нової якості, тоді інтеграція забезпечує, з одного боку, взаємозв'язок окремих елементів, а з іншого боку, утворення цілісності.

Між тим, взаємодія між дисциплінами у формі міжпредметних зв'язків розглядається вченими як початковий етап, перший рівень інтеграції. Розрізняють ще два рівні: внутрішньодисциплінарний синтез, який об'єднує різні теорії в рамках одного предмета, та створення цілісної інтегрованої системи, зокрема інтегрованого курсу.

Досвід інтегрованого навчання показує, що за допомогою його форм, методів і засобів можна досить ефективно вирішувати цілу низку завдань, що важко досягти в процесі традиційного навчання, зокрема: формувати в студентів не лише пізнавальні, але й професійні мотиви та інтереси; виховувати системне мислення майбутніх фахівців; давати цілісне уявлення про професійну діяльність та її елементи; формувати в студентів спеціальні вміння та навички взаємодії і спілкування в колективній розумовій і практичній роботі [2].

Вирішуючи питання інтегрування методико-психолого-педагогічних та предметних знань на заняттях з курсу «Основи педагогічної майстерності» (ОПМ), варто зазначити, що такий підхід до формування педагогічних знань у вищій школі є цілком можливим, тому що всі дисципліни спрямовані на професійну підготовку, і всі досліджувані об'єкти (навчальний процес, учні) є тотожними або подібними (мовленнєві знання учителя на уроці).

Необхідно зауважити, що курс «Основи педагогічної майстерності», введений у 1988 році в навчальну програму вищої школи, значною мірою сприяє поєднанню педагогічних знань з психологічними, теоретичних знань з практичними вміннями, розвитку професійної спрямованості студентів, а отже, певною мірою забезпечує інтегративний характер їхніх знань. Проте надання можливості викладання зазначеного курсу викладачам, які спеціалізуються, зокрема, у предметі «англійська мова», відкрило, на нашу думку, нові резерви на шляху вдосконалення професійної підготовки майбутніх учителів і формування їхньої готовності до творчої самореалізації в професійній діяльності.

Так, формування педагогічної майстерності майбутнього учителя англійської мови, яке є центральною проблемою на заняттях з курсу ОПМ, доцільно, на нашу думку, розглядати через призму інтегрованих знань студентів іноземної мови, педагогіки, психології та методики викладання свого предмета, що забезпечить творення цілісної уяви студентів про професійну діяльність, допоможе виявити прогалини у їхньому навчанні, попередити можливі труднощі під час педагогічної практики та самостійної професійної діяльності.

Конструювання змісту навчання передбачає врахування таких інваріантних етапів цієї процедури: визначення цілей інтегрування; вибір об'єктів інтегрування; визначення

системоутворюючого чинника; створення структури курсу; вибір змісту інтегрованого курсу відповідно до науки і дидактичних принципів; оцінка змісту за критеріями добору; перевірка на ефективність і коригування результатів [2, с.67]. Зупинимось на певних інваріантних етапах інтегрування змісту навчання на заняттях з курсу ОПМ.

Метою інтегрування методико-психолого-педагогічних та предметних знань майбутніх учителів англійської мови на заняттях з курсу ОПМ ми визначаємо підготовку студентів до творчої самореалізації в професійній діяльності.

Аналіз наукової літератури дозволяє нам в якості системотворюючого чинника інтеграції знань із зазначених дисциплін (який об'єднує в ціле компоненти системи, спрямовує їх, стимулює діяльність, зберігає певний необхідний ступінь самостійності компонентів; забезпечує саморегуляцію нової системи та її саморозвиток) визначити знання майбутніх учителів про забезпечення індивідуалізації в навчальному процесі.

Зауважимо, що поняття «індивідуальність» є ключовим у розумінні сутності процесу творчої самореалізації особистості, підготовка до якої складає, як ми намітили, мету курсу ОПМ.

Окрім цього, індивідуалізація навчання виступає провідним фактором підвищення ефективності та якості навчання іноземній мові. Як підкреслює О. Леонтьєв, викладання іноземної мови значно відрізняється від викладання інших предметів, де основне – системне знання матеріалу тієї чи іншої науки [8, с.14]. Головною метою навчання іноземній мові є не просто засвоєння мовних знань, а формування в учнів практичних навичок говоріння, читання, аудіювання, монологічного, діалогічного та писемного мовлення. Мовленнєвий процес є індивідуально детермінованим, а тому знання студентами індивідуальних особливостей учнів (предмет дослідження психології) є надзвичайно важливими для успішного навчання іншомовній комунікації. Психологи та методисти виділили певні групи особливостей, на які слід звертати увагу майбутнім учителям іноземної мови: а) особливості спрямованості того, хто навчається (мотиви, інтереси, нахили); б) соціокультурні, вікові особливості, комунікативна компетенція, емоційність, екстравертність/інтровертність, статус учня в навчальній групі, його самооцінка [3, с.5].

Індивідуалізація навчального процесу передбачає також врахування не лише індивідуальних особливостей учнів, але й індивідуального стилю вчителя [4]. В контексті підготовки майбутніх педагогів це означає, що студенти повинні чітко усвідомлювати свої можливості, свій стиль, здібності до педагогічного спілкування іноземною мовою, а також володіти знаннями про характеристики різних методик з тим, щоб здійснити правильний їх вибір відповідно до власної індивідуальності та умов навчання.

Аналіз психолого-педагогічної та методичної літератури дозволяє передбачити, що забезпечити індивідуалізацію в процесі навчання здатна спеціально організована діяльність, побудована на основі особистісно орієнтованого підходу. Згідно з даним підходом, у центрі навчання знаходиться учень, його мотиви, цілі, неповторний психологічний склад. Організація навчання на основі особистісно орієнтованого підходу означає, що всі методичні рішення педагога повинні трансформуватися через індивідуальні особливості того, хто навчається. У процесі викладання іноземної мови це виражається в змісті та формі навчально-мовленнєвих завдань, характері спілкування вчителя з учнями. Організація викладачем навчальної співпраці повинна реалізовуватись переважно за допомогою його організуючої, пропонуєної, позитивно стимулюєної та підкріплюєної функцій. Інформаційно-контролюєної функції вчителя мають звільняти місце для власне координаційних.

Особистісно орієнтований підхід означає переорієнтацію звичних уявлень: а) з повідомлення знань на організацію активного здобуття знань учнями та їхню участь у цілепокладанні заняття; б) з розповсюдженішої схеми взаємодії учителя та учнів як суб'єктно-об'єктних відносин на суб'єктно-суб'єктні відносини; з мовних знань учнів як об'єкта навчання на комунікацію, мовленнєву діяльність тих, хто навчається.

Недостатні знання учителів про нові тенденції в сучасній освіті та, зокрема, методи організації, основні принципи особистісно орієнтованого навчання, на думку методистів [1], перешкоджають в досягненні якісних результатів у навчанні іноземній мові. Вони, на нашу

думку, виступають головною перепорою на шляху забезпечення розкриття творчих можливостей кожного учня, його самореалізації та самореалізації вчителя.

Використання психологічних, педагогічних та методичних знань з проблеми індивідуалізації навчального процесу, розв'язання конкретних професійних завдань по втіленню засвоєного у практику сприяє вдосконаленню професійної підготовки майбутніх фахівців.

Своєрідність використання іноземної мови як фахового предмету на заняттях з курсу ОПМ полягає в тому, що вона виступає і об'єктом спеціального аналізу в різноманітних професійно спрямованих ситуаціях, завданнях (як предмет викладання), і засобом комунікації, за допомогою якого можна розширити й поглибити підготовку майбутнього фахівця. Мова навчання – це особлива форма мовленнєвої комунікації, сплав дидактичних і лінгвістичних процесів, специфіка якого визначається цілеспрямованістю та організацією навчання, закономірностями дидактичного процесу. Через свій дидактичний контекст мова навчання стає «мовою вчителя й учня», дидактико-мовленнєвою структурою особливого типу. Її специфіка визначається логікою основного дидактичного відношення – між викладачем та учнем. На заняттях з курсу ОПМ іноземна мова виступає як компонент мети, складова змісту, елемент засвоєння, компонент передачі й частка соціальної структури навчання.

Об'єктами інтегрування змісту навчання на заняттях з ОПМ слугуватимуть основні психологічні та педагогічні поняття, що стосуються індивідуалізації навчання, знання про принципи особистісно орієнтованого навчання, методи його організації в процесі викладання іноземної мови.

Дослідження розташування навчальних дисциплін в семестрі показало, що незначний часовий інтервал між вивченням навчальних питань з методики викладання англійської мови та питань з курсу «Основи педагогічної майстерності» дає можливість встановлення ретроспективних та супутніх зв'язків між ними. Більше того, передумання даному навчальному курсу педагогічної практики (4-ий курс навчання) та слідування йому наступної практики на випускному курсі уможливорює на заняттях з ОПМ аналіз досвіду практичної діяльності студентів, теоретичну та практичну корекцію їхніх знань, умінь і навичок з метою творчої самореалізації оновлених надбань майбутніх фахівців в педагогічній діяльності на більш високому професійному рівні. Таким чином, інтеграція в даному випадку може здійснюватись на рівні знань суміжних дисциплін та на рівні теорії і практики.

Попри різні концепції змісту освіти прогресивним з точки зору особистісно орієнтованого підходу вважається виділення такого компонентного складу освіти: 1) досвід пізнавальної діяльності, зафіксований в знаннях; 2) досвід здійснення відомих способів діяльності у формі вмінь діяти по зразку; 3) досвід творчої діяльності, виражений у формі умінь приймати нестандартні рішення в проблемних ситуаціях; 4) досвід здійснення емоційного ставлення у формі особистісних орієнтацій [6, с.6]. Як бачимо, знаннява складова інтегрується з діяльнісною складовою змісту освіти, що передбачає їхню практичну спрямованість.

На заняттях з курсу ОПМ зазначена модель змісту освіти може співвідноситись відповідно з такими компонентами: 1) методико-психолого-педагогічні знання про індивідуальні особливості учнів, способи їх врахування в процесі викладання іноземної мови, про основні вимоги до професії учителя іноземних мов, індивідуальні стилі викладання, про основні системи, методи і принципи особистісно орієнтованого навчання; 2) аналіз педагогічно-методичних зразків організації навчальної діяльності, побудови навчальних завдань та запозичення кращих способів, прийомів у власних фрагментах професійної діяльності, у створенні власних навчальних завдань; 3) розв'язання професійно спрямованих завдань на основі отриманих знань та навичок, модифікація відомих способів діяльності, відхід від стандартного підходу до навчання, використання власних творчих знахідок; 4) рефлексія змістової та емоційної складової здійсненої діяльності.

Підводячи підсумок розглянутих у статті питань, виділимо головні **висновки**, які ми сформулювали: 1) інтеграція методико-психолого-педагогічних та предметних знань студентів на заняттях з курсу «Основи педагогічної майстерності» виступає педагогічною умовою, яка сприяє формуванню готовності майбутнього учителя до творчої самореалізації в професійній діяльності; 2) інтеграція є процесом взаємопроникнення, взаємооб'єднання

різних дисциплін на основі виявлення їхніх однотипних елементів; 3) метою інтегрування методико-психолого-педагогічних та предметних знань на заняттях з курсу «Основи педагогічної майстерності» можна визначити підготовку майбутнього учителя до творчої самореалізації в професійній діяльності; системоутворюючим чинником інтегрування в контексті розв'язання нашого завдання доцільно розглядати знання студентів про забезпечення індивідуалізації в навчальному процесі.

Література:

1. Бим И.Л. Что мешает повышению результативности обучения иностранным языкам? // Иностранные языки в школе. – 2007. – №4 – С.4-6.
2. Білецька Г.А. Педагогічні умови інтеграції фундаментальних і професійно орієнтованих дисциплін у підготовці екологів: Дис. ... канд. пед. наук. – Хмельницький, 2004. – 209с.
3. Вайсбурд М.Л., Кузьмина Е.В. Роль индивидуальных особенностей учащихся при обучении иноязычному устноречевому общению // Иностранные языки в школе. – 1999. – №1. – С.5-11.
4. Кабардов М.К., Арцишевская Е.В. Типы языковых и коммуникативных способностей и компетенции // Вопросы психологии. – 1996. – №1. – С.34-45.
5. Козловська І.М. Історичні та логіко-методологічні передумови інтеграції природничо-метаматичних знань у закладах професійної освіти // Науково-методичний вісник. – 1995. – №2. – С.36-48.
6. Краевский В.В. Содержание образования – бег на месте // Педагогика. – 2000. – №7. – С.3-12.
7. Леонтьев А. Психолого-педагогические основы обновления методики преподавания иностранных языков // Альма-матер: Вестник высшей школы. – 1998. – №12. – С.13-18.
8. Лесняк Н.В. Міжпредметні зв'язки у формуванні мовленнєвих умінь майбутніх учителів початкових класів: Дис. ... канд. пед. наук. – Рівне, 1997. – 181с.
9. Пассов Е.И. Культуросообразная модель профессиональной подготовки учителя: философия, содержание, реализация // Иноземні мови. – 2002. – №4. – С.3-14.
10. Языкова Н.В. Процесс обучения иностранным языкам как предмет профессионально-методической подготовки будущего учителя // Иностранные языки в школе. – 1994. – №2. – С.49-54.

The author of the article considers the problem of integrating the students' knowledge of English, methodic, psychology and pedagogic at "Teachers Training" lessons as a pedagogical condition for preparing the future teachers of English for creative self-realization in their professional activity.

УДК 378.461

М.І. Лісовий, Л.Т. Тищенко
м. Вінниця, Україна

ПРОФЕСІЙНЕ МОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ МЕДИЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ЯК СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Постановка проблеми. В умовах переходу до нових форм господарювання, коли людина разом з надбанням свободи отримує і додаткові обов'язки особистої відповідальності за свій економічний та соціальний стан, зростає роль якісного спілкування, ділового, професійного мовлення. Знання логічних основ різних видів спілкування – важлива умова ефективності майбутньої професійної діяльності студентів. Адже тільки через спілкування здобуваються знання, життєвий досвід, формується особистість. Процес навчання студентів професійного вербального спілкування передбачає оволодіння досвідом комунікативної діяльності, нагромадженням людством, науково обґрунтованим та узагальненим у підручниках і посібниках; вироблення умінь та навичок вступати у психологічний контакт, досягати взаєморозуміння з людьми, різними за віком, інтересами, соціальним статусом. Професійне спілкування має допомогти особистості розвиватися, підвищувати свій загальний, інтелектуальний і фаховий рівень. Для цього кожен фахівець повинен вільно володіти українською мовою, користуватися нею в усіх сферах і особливо – у професійній та офіційно-діловій.

Оскільки найважливішим засобом спілкування є мовлення, воно має особливе значення як для встановлення контакту, так і для його підтримування і розвитку. Тільки той, хто засвоює

мовленнєву культуру в усій сукупності й багатогранності, здатен стати творцем мовних цінностей і найповніше виразити себе як особистість у будь-якій галузі суспільної діяльності.

Метою даної статті є аналіз професійного мовлення як соціально-педагогічної проблеми, обґрунтування ролі професійного мовлення в діяльності медичних працівників.

Справжнім фахівцем прийнято вважати того, хто не лише володіє високою кваліфікацією, а є духовно багатою, творчою особистістю. Формування такого спеціаліста дедалі більше пов'язується з глибоким опануванням української мови, аж до її тонкощів як усного, так і писемного професійного мовлення. Мова є засобом спілкування, а професія – інформаційним матеріалом, який використовуємо для розв'язання важливих економічних, господарських проблем завдяки доречному, вмілому, правильному добору мовних одиниць.

Саме професійні навчальні заклади мають сформувані основи фахового мовлення, яке спеціаліст буде вдосконалювати під час подальшої діяльності в тій чи іншій сфері народного господарства, культури, освіти, охорони здоров'я.

Як підтверджує здійснений нами **аналіз** лінгвістичної, педагогічної, психологічної літератури, дисертаційних досліджень, проблема формування українського професійного мовлення порівняно нова в вітчизняній науці. Вона була предметом досліджень Л. Барановської, Г. Берегової, О. Гоголь, Л. Головатой, Н. Костриці, Л. Лучкіної, В. Момота, Т. Окунович, Е. Полатай, В. Полторацької, Л. Романової, Т. Рукас, Н. Тоцької, О. Штепи, С. Шумовецької.

Оскільки дослідники подають визначення то професійного мовлення, то культури професійного мовлення, спостерігаються розбіжності у трактуванні даних понять.

Н. Тоцька тлумачить професійне мовлення як спілкування певної професійної групи людей, лексика яких спирається на професіоналізми фахового призначення [11, с.16].

Н. Костриця так розкриває зміст цієї лексеми: «професійне мовлення – це процес обміну думками у певній галузі знань, в якому б вигляді воно не здійснювалося, це функціональна дійсність мови в усіх її матеріальних і ситуативних формах. Воно реалізується в усній і писемній формах, у монолозі та діалозі (полілозі)» [4, с.29].

Досліджуючи фахове мовлення педагога, Л. Лучкіна трактує культуру професійного мовлення вчителя як якість володіння нормами літературної мови, а також уміння використовувати її багатство та виражальні засоби в умовах професійно-педагогічного спілкування відповідно до мети й змісту мовлення, що визначаються сучасним освітньо-виховним ідеалом. З огляду на це формування у майбутніх учителів культури професійного мовлення має стати однією з найістотніших складових їхньої професіограми [6, с. 23].

Культуру мовлення студента-аграрника Г. Берегова визначає як володіння унормованим літературним мовленням в усній і писемній формах на всіх мовних рівнях, здатність використовувати мовні засоби, оптимальні для конкретної ситуації мовлення [1, с. 17].

Аналіз педагогічної літератури дає змогу розглядати професійне мовлення як цілісне утворення, складовими якого є знання норм літературної мови, фахової термінології; уміння розуміти усні й писемні тексти зі спеціальності, тобто сприймати закладений у них зміст, і вільно створювати власні тексти; уміння виражати одну й ту ж думку різноманітними (в ідеалі усіма можливими даною мовою) способами, адекватно реагуючи на ситуації дійсності за допомогою мовленнєвих дій (речень, фраз, текстів); уміння відрізнати адекватні обставинам спілкування висловлювання від неправильних і неадекватних; уміння зрозуміти й своєчасно сказати необхідні у відповідній ситуації слова.

Комплекс перерахованих знань і умінь є основою професійного мовлення, тому необхідно вважати, що дане поняття передбачає наявність у суб'єкта мовної компетенції – знання норм літературної мови; сформованих механізмів сприйняття й продукування, закладених в поняття мовленнєвої компетенції; комунікативної компетенції – спроможності вибирати й реалізовувати програми мовленнєвої поведінки залежно від здатності людини орієнтуватися в різноманітних ситуаціях, тобто її уміння оцінювати ситуації, враховуючи тему, завдання, комунікативні установки, що виникають в учасників до й під час бесіди.

Підпорядковуючи собі мовну (лінгвістичну) та мовленнєву компетенцію, узгоджуючись зі знанням і функціонуванням системи мови, комунікативна компетенція

виступає провідною до кінцевої мети навчально-пізнавальної діяльності, є центральним поняттям у формуванні професійного мовлення.

На основі наявних визначень ми дали власне тлумачення професійного мовлення майбутніх медичних працівників. Це володіння нормами літературної мови, фаховою термінологією і стандартизованими мовленнєвими конструкціями медичної галузі, здатність використовувати мовні засоби відповідно до мети й ситуації спілкування. Вищим рівнем професійного мовлення, його зразком є культура професійного мовлення.

Професійне мовлення є обов'язковим компонентом фахової готовності спеціаліста; від рівня його сформованості значною мірою залежать результати праці. Однак у вищих навчальних закладах привертається недостатня увага професійно-мовленнєвій підготовці майбутніх фахівців. На це вказують і дослідники, обґрунтувавши необхідність формування професійного мовлення студентів вищих закладів освіти (Н. Костриця, В. Михайлюк, В. Момот, Л. Романова, Н. Тоцька).

Проблема формування професійного мовлення, як підкреслює Н. Костриця, не стала предметом всебічного висвітлення науковців і потребує поглибленого системного вивчення стосовно специфіки різних спеціальностей, хоча накопичено певний досвід з питання викладання курсу «Ділова українська мова», який може слугувати теоретичним підґрунтям у її дослідженні [4, с.13].

Розробивши методику формування культури ділового мовлення майбутніх фахівців економічних спеціальностей, В. Михайлюк вказує на те, що потребу у формуванні культури ділового мовлення, яка є складовою частиною загальної культури суспільства, має задовольнити практичний курс «Українське ділове мовлення». Головне завдання курсу – сформувати свідоме ставлення студентів до мовної діяльності через складну систему ділової документації як засобу впливу на ділові відносини між суб'єктами підприємницької діяльності, аудиторських служб, фермерських орендних господарств, документів як засобу відображення змін у системі економіки, господарського життя, появи нових господарчих структур відповідно до вимог часу. Належний рівень мовної і мовленнєвої компетенції студентів буде забезпечений комплексним багатоаспектним підходом до формування культури ділового мовлення через мову ділових паперів з використанням дидактичних можливостей текстів як реальної одиниці документів з обґрунтуванням критеріїв їх вибору; мову спеціальних (фахових) текстів, пов'язаних з майбутньою професією студентів; мову ділового спілкування як засобу реалізації комунікативних якостей усного ділового мовлення [7, с. 171].

На думку В. Момота, мовна освіта кадрів технічного профілю дотепер взагалі залишалася поза увагою. Формування професійного мовлення фахівців технічного профілю відбувалося стихійно, нерегульовано. Про загальний «технократичний підхід» до цієї проблеми свідчать результати проведеного дослідником опитування викладачів Вінницького транспортного коледжу, яким було запропоновано оцінити важливість для майбутнього техніка комунікативно-мовленнєвих умінь. 67% (82 особи з 123) опитуваних віддали перевагу фаховим знанням, наголосивши, що рівень підготовки спеціаліста визначається обсягом його знань зі спеціальності. До того ж 82% викладачів визначили як основні такі форми спілкування з студентами під час проведення практичних занять: письмові роботи, розв'язування задач, виконання графічних робіт тощо [8, с.20].

Досліджуючи проблему формування професійно зумовленого мовлення студентів технічного вищого навчального закладу, Н. Тоцька розглядає найважливіші лінгвістичні, психологічні й лінгводидактичні поняття: мова, мовлення, якості професійного мовлення, мовна особистість. Автор констатує, що рівень наявної системи професійно-мовленнєвої підготовки студентів зазначеної категорії не відповідає сучасним вимогам, адже науково-технічний прогрес, перебудова соціально-економічної й політичної системи в країні вимагають від майбутнього спеціаліста такого засвоєння професійного мовлення, яке забезпечить вільне самовираження особистості у виробничих відносинах, оскільки вміння спілкуватися мовою професії підвищує ефективність праці, допомагає краще орієнтуватися в ситуації на виробництві та в безпосередніх ділових контактах [11, с.70].

Причини невисокого рівня підготовки фахівців вищої технічної ланки дослідник пов'язує з недосконалістю змісту, форм та методів навчання професійно зумовленого мовлення студентів, повільними темпами перебудови навчально-виховної роботи.

Узагальнюючи висновки дослідників, можна вважати, що формування у майбутніх фахівців комунікативно-мовленнєвих умінь в умовах вищої школи залишається однією зі складних проблем. Важливість культури професійного мовлення у фаховій діяльності безперечна, адже специфіка праці передбачає постійне спілкування фахівців однієї чи різних галузей, спеціалістів певних установ з населенням. Особливо це стосується фахівців галузі освіти й охорони здоров'я.

Характерною особливістю професійного мовлення медичних працівників є те, що їхній партнер – пацієнт, часто хвора людина або її близькі. Занепокоєння за стан здоров'я, очікування мало приємного повідомлення позначаються на емоційному стані пацієнта, загострюють сприйняття, роблять його дуже вразливим. Загальновідомо, що від якості мовленнєвої діяльності медичних працівників значною мірою залежить успіх лікування. Немає сумніву, що словом можна не тільки викликати функціональні зміни в організмі, але й убити людину. Слово може мати величезне психотерапевтичне значення і може викликати важку ятрогенію – невротичний розлад, зумовлений в основному неправильною поведінкою лікаря, невмінням спілкуватися. Причому ятрогенія небезпечна не тільки для самого пацієнта, але й для членів його родини, коли неконтактний підхід до хворої людини може призвести до жахливих наслідків [9, с.55].

Якщо недостатня професійна кваліфікація медичного працівника не завжди буває помітною хворим чи його близькими, то моральне обличчя лікаря, його невміння спілкуватися, недоліки в мовленні можуть одержати негативну оцінку населення. Це не сприяє успішному вирішенню тих важливих соціальних завдань, які стоять перед закладами охорони здоров'я.

Цікаві праці про формування особистості лікаря, його професійний обов'язок були опубліковані в останнє десятиліття (М. Амосов, Ю. Віленський, О. Грандо, С. Грандо, П. Назар, Л. Пиріг, Є. Товстуха). У них висвітлено сучасні погляди на проблеми лікарської етики й медичної деонтології, розглянуто питання професійної моралі як основи лікарської етики, взаємостосунків лікаря та хворого, вплив слова медичного працівника на фізичний і психічний стан пацієнта.

У сучасних умовах, коли громадськість, засоби масової інформації піддають медицину і передусім її практичну діяльність суворій критиці, коли лунають голоси про кризу довіри до медицини, зниження престижу лікарської професії, проблеми моральності в медичній діяльності, лікарської етики, взаємостосунків лікаря з пацієнтами, колегами набувають особливої гостроти й актуальності. Тому великі вимоги ставляться до підготовки майбутніх спеціалістів у вищій медичній школі.

Як зазначає О. Пиріг, сьогодні немає іншої професії, яка б вимагала такого інтимно-проникливого контакту, такої духовної та душевної близькості фахівця з людиною, як професія лікаря, яка передбачає прямий контакт з людиною як особистістю – коли наслідком такого контакту є не реалізація формальної послуги, а духовно-емоційний та пізнавальний зв'язок. Вона вміщує не тільки високий рівень професійних знань, а й вимагає ще чогось, того, що в деяких випадках навіть перевищує значення професійної підготовки. Це здатність співчувати, глибоке бажання допомогти й полегшити страждання, вміння в кожному пацієнті розпізнати індивідуальність – його емоційний склад, характер, звички, які нерідко не усвідомлені навіть самим хворим [10, с.7].

Доречне, добре обдумане слово медичного працівника сприяє успіху у професійній діяльності, налагодженню ділових стосунків з пацієнтом, а одне-єдине необережне слово може призвести до небажаних наслідків. Відомо, що мовлення лікаря виконує магіко-містичну функцію. Не випадково давньоруські слова *врач* (лікар) і *врати* (говорити) є однокореневими. *Врачами* називали людей, які вміли заговорювати хвороби, відводити біду. Слово, мовлення мали життєво важливе значення в діяльності таких людей.

Ми виділяємо такі функції професійного мовлення медичних працівників: інформативну, орієнтаційну, конативну, апелятивну, емоційну, комунікативну, волонтеративну, мотиваційну, розвиваючу, організаторську. Таке розмаїття функцій мовленнєвої діяльності свідчить про багатство мовного впливу медичного працівника й про те, що при вмілому користуванні всім діапазоном мовленнєвої функціональності, збагаченим професійним розумінням її переключень, її зовнішньої виразної атрибутивності, мовлення постає одним із найважливіших знарядь лікарської майстерності. Без високого рівня культури професійного мовлення медичних працівників не можна говорити про їхню готовність до фахової діяльності, про цілісність моделі фахівця медичної галузі.

У майбутній професійній діяльності студенти-медики послугуватимуться не лише усною формою мовлення, а й писемною. Одиницею писемного мовлення лікарів є текст – документ, що використовується в медичній галузі. Культура писемного професійного мовлення медиків вимагає правильного написання документів, знання їх будови і тих мовних засобів, за допомогою яких вони оформляються.

До оформлення медичної документації ставляться такі вимоги: відповідність мовних засобів їх стильовому призначенню (уникнення розмовних, емоційно забарвлених, діалектних слів); дотримання норм літературної мови, вживання зрозумілих слів, уникнення русизмів; логічність думки, чіткість і послідовність викладу, членування тексту відповідно до будови медичного документа; дбати про те, щоб інформація була викладена чітко й лаконічно; стислість вираження думки, суворі відповідності слова його значенню, об'єктивність викладу фактів; текст документа характеризується точним добром медичної термінології; традиційне вживання усталених медичних словосполучень; роблячи висновок у медичному документі, слід детально викласти свої зауваження, оцінки, рішення, аргументуючи їх.

Успіхи професійної діяльності медичного працівника невід'ємні від рівня його особистісної культури, знання основ спілкування, уміння переконувати інших, заспокоювати, вселяти віру в позитивний результат лікування. Сукупність цих якостей є складником культури професійного мовлення медичних працівників, сформованість якої дає можливість:

- краще розпізнавати й адекватно реагувати на вербальні та невербальні знаки пацієнтів, отримувати від них більше інформації, необхідної для процесу лікування;
- більш результативно проводити діагностику, оскільки ефективність виявлення тілесних чи душевних симптомів захворювання залежить як від фахової компетенції лікаря, так і від уміння правильно, лаконічно, чітко опитувати пацієнта;
- удосконалювати культуру професійного мовлення, яке впливає на ставлення пацієнта до процесу лікування, на згоду приймати призначені йому ліки, на віру пацієнта в позитивний результат лікування;
- передавати пацієнтам адекватну медичну інформацію, яка сприятиме здоровому способу життя, що підвищить, таким чином, роль лікаря в зміцненні здоров'я населення і профілактиці захворювань;
- найефективніше діяти в особливо складних ситуаціях, що часто трапляються в медичній практиці (наприклад, необхідність повідомити пацієнтові чи його родичам про невиліковність захворювання);
- активізувати компенсаторні механізми, що підвищують психосоматичний потенціал особистості пацієнта, допомагати йому у поновленні зв'язку з навколишнім світом, руйнуванні стереотипів, створених хворобою, закласти основи для адекватного реагування на перебіг захворювання.

Від рівня сформованості професійного мовлення медичних працівників залежить характер стосунків, які закладаються між лікарем і пацієнтом: довіра чи недовіра, симпатія чи антипатія. Саме тому формування професійного мовлення майбутніх лікарів є актуальним завданням підготовки фахівців у вищих медичних навчальних закладах.

На жаль, у навчальному плані вищого медичного закладу освіти не передбачена самостійна дисципліна з культури лікарського спілкування, з розвитку професійного

мовлення майбутніх медичних працівників. Не існує спеціальної методики формування професійного мовлення студентів-медиків, хоч певні питання відпрацьовуються під час вивчення різних, передусім клінічних дисциплін. Отже, навчання студентів здійснюється на різних кафедрах силами багатьох викладачів, які керуються своїми методичними принципами і традиціями, що склалися. Тому насамперед необхідно визначити спільні методичні прийоми в інтересах забезпечення єдності та наступності в процесі навчання майбутніх медичних працівників культури спілкування, професійного мовлення.

2005 року прийнято нову програму курсу «Ділова українська мова» для студентів вищих медичних закладів освіти України III-IV рівнів акредитації для спеціальностей «Лікувальна справа», «Педіатрія», «Медико-профілактична справа» у відповідності з освітньо-кваліфікаційними характеристиками і освітньо-професійними програмами підготовки фахівців, згідно з наказом МОН України від 16.04.03 № 239, експериментальним навчальним планом, розробленим на принципах Європейської кредитно-трансферної системи (ECTS) і затвердженим наказом МОЗ України від 31.01.2005, № 52 [3].

У програмі підкреслюється, що ділова українська мова як навчальна дисципліна ґрунтується на отриманих під час навчання у середній загальноосвітній школі базових знаннях з української мови та літератури й інтегрується з іншими дисциплінами на рівні використання фахової медичної термінології; закладає основи вивчення студентами української мови, культурології, філософії, інших гуманітарних і медичних дисциплін, що передбачає інтеграцію з цими дисциплінами та формування умінь застосовувати знання з ділової української мови у процесі подальшого навчання й у професійній діяльності; закладає основи підготовки спеціалістів з високим лінгвістичним рівнем грамотності та культури писемного й усного ділового мовлення.

Є спроби створення підручників та посібників, спрямованих на розвиток культури мовлення майбутніх медичних працівників (М. Ванюшин, Г. Золотухін, Н. Литвиненко, А. Медвідь, Н. Місник, Л. Мірошніченко, Т. Лепеха, О. Романова, Я. Смирна; В. Юкало тощо). Це свідчить про усвідомлення працівниками вищої медичної школи значення культури професійного мовлення в майбутній фаховій діяльності студентів, необхідності систематичної, цілеспрямованої роботи з удосконалення мовленнєвих умінь і навичок майбутніх медиків.

Висновки. Таким чином, уже окреслюється позитивна тенденція відповідності курсу ділової української мови меті формування професійного мовлення майбутніх медичних працівників. Однак актуальним залишається питання про форми, методи й засоби організації навчальної діяльності студентів, які сприятимуть удосконаленню мовленнєвих умінь і навичок, необхідних для фахівців галузі охорони здоров'я. Сформованість професійного мовлення майбутніх медичних працівників має бути результатом усебічної підготовки, орієнтованої на фахову майстерність спеціаліста.

Література:

1. Берегова Г.Д. Формування культури мовлення студентів-аграрників в умовах нижньонадніпрянських говірок: Дис... канд. пед. наук. – Херсон, 2002. – 245 с.
2. Деонтология в медицине: В 2 т. – Т. 1. Общая деонтология /Белорусов О.С., Бочков Н.П., Бунятян А.А.; Под ред. Б.В.Петровского. – М.: Медицина, 1988. – 352 с.
3. Ділова українська мова. Програма навчальної дисципліни для студентів вищих медичних навчальних закладів III – IV рівнів акредитації. – К., 2005. – 22 с.
4. Костриця Н.М. Формування українського професійного мовлення у студентів вищих навчальних закладів економічної освіти України: Дис...канд. пед. наук. – К., 2002. – 231 с.
5. Лісовий М.І. Формування професійного мовлення майбутніх медичних працівників у вищих медичних навчальних закладах. – Дис... канд. пед. наук. – Вінниця, 2006. – 192 с.
6. Лучкіна Л.В. Формування мовленнєвої культури майбутніх учителів загальноосвітніх дисциплін: Дис... канд. пед. наук. – К., 2000. – 232 с.
7. Михайлюк В.О. Формування культури ділового мовлення у студентів аграрного вузу (на матеріалі спеціальностей «Облік і аудит» та «Менеджмент організацій»): Дис... канд. пед. наук. – Миколаїв, 1999. – 246 с.
8. Момот В.М. Формування професійно зорієнтованого мовлення у студентів технікумів і коледжів технічного профілю: Дис... канд. пед. наук. – К., 2002. – 185 с.

9. Назар П.С., Віленський Ю.Г., Грандо О.А. Основи медичної етики. – К.: Здоров'я, 2002. – 344 с.
10. Пиріг Л.А. Медицина і українське суспільство: Зб. мед. публіцистичних праць. – К., 1998. – 472 с.
11. Тоцька Н.Л. Формування професійно зумовленого мовлення студентів технічного ВНЗ (з технологічних спеціальностей легкої промисловості): Дис... канд. пед. наук. – Херсон, 2001. – 215 с.

В статтє подається анализ професіональної речі как соціально педагогической проблемы, обоснование ее роли в деятельности медицинских работников.

УДК 377.8

**Л.В. Маладика
м. Черкаси, Україна**

ІНФОРМАЦІЙНО-ТЕЛЕКОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В СИСТЕМІ ОСВІТИ ВНЗ МНС УКРАЇНИ

Політична реформа в нашій країні та процеси інтеграції, що відбуваються в нашій країні на соціальному, економічному, освітньому та науковому рівнях, спрямовані на забезпечення входження України до єдиного Європейського простору, визначають перспективи розвитку вищої освіти на загальнодержавному рівні.

Ми є свідками активізації процесів, спрямованих на створення умов становлення в нашій країні інформаційного суспільства. Наша Держава обрала цей шлях розвитку поряд із розвиненими країнами всього світу.

Завдяки новим можливостям з кожним роком обсяг і структура знань змінюються і кількісно, і якісно. Умови сьогодення вимагають реформування освітніх процесів – нове покоління потребує розробки нової педагогіки: системи виховання особистості, адаптованої до інформаційного суспільства. В одному із оглядів ЮНЕСКО стосовно ролі університетів в майбутньому констатується, що нові інформаційні технології, особливо Інтернет, докорінно змінюють доступ до інформації, навчальний процес та наукову роботу. Майбутнє університетів прямо залежить від їх здатності адаптуватися в новому інформаційному суспільстві.

Характерними ознаками інформаційного суспільства є такі:

- формування єдиного інформаційно-комунікаційного простору держави як частини світового інформаційного простору;
- становлення і домінування у різних сферах діяльності інформаційних та телекомунікаційних технологій;
- створення і розвиток ринку інформації та знань;
- підвищення рівня освіти [1].

Оскільки наша країна є активним учасником загальноєвропейських процесів, Болонська декларація вимагає від нас забезпечення відповідних умов, основні положення якої зводяться до наступного освітянського реформування:

- побудова Європейської зони вищої освіти як передумови розвитку мобільності громадян із можливістю їх працевлаштування;
- посилення міжнародної конкурентоспроможності як національних, так і в цілому європейських систем вищої освіти;
- формування та зміцнення інтелектуального, культурного, соціального та науково-технічного потенціалу окремих країн та Європи в цілому;
- підвищення визначальної ролі університетів у розвитку національних і європейських культурних цінностей [2].

Стояти осторонь цього процесу Україна не може. Освітянське суспільство України зацікавлене діяти в усіх напрямках Болонського процесу. Якісна вища освіта – нині один із головних пріоритетів розвитку суспільства, яке потребує висококваліфікованих фахівців, котрі мають глибокі знання за фахом, здатні брати на себе відповідальність під час прийняття рішень, стимулювати в рамках своєї посади працю та соціальний розвиток колективу, і, що особливо важливо, готові до роботи в ринкових умовах. Відповідно до

поставлених завдань зростають вимоги до якості освітніх послуг в державі, що повинні забезпечувати підготовку конкурентоспроможних кадрів як на внутрішньому, так і на світовому ринках праці. Освіта вже давно стала одним із найважливіших чинників політики. Освітні процеси в суспільстві повинні бути спрямовані на виконання основних завдань політичного, соціального, економічного, культурного розвитку держави.

Актуальними стають такі риси, як активність, ініціативність, самостійність, висока відповідальність спеціаліста, що неможливо без професійної компетентності на основі глибоких знань, які забезпечують мобільність і адаптивність до динамічних умов ринку праці. У зв'язку з цим надзвичайно гостро постає проблема методології підготовки фахівців з вищою освітою. Тенденції глобалізації та подальшої інформатизації всіх сфер суспільного життя вимагають адекватної реакції освітньої системи на виклик часу. Тому в умовах ринкової економіки вже неможливо орієнтуватися тільки на формально одержану освіту [3].

Криза традиційної вищої освіти є виявом глобальної світової кризи. За оцінками фахівців, вона виявляється, зокрема, в суперечностях між потребами сучасного суспільства та рівнем підготованості випускників вищих навчальних закладів, між новими цілями й завданнями та застарілими формами управління і функціонування вищої освіти, у розбіжностях інтересів і можливостей суб'єктів освітнього процесу.

Ураховуючи стрімке зростання обсягу знань слід ретельно переглянути технологію викладання у вищих навчальних закладах. Освіта повинна забезпечувати широку, а не вузькоспеціалізовану підготовку, і бути проблемною, а не дисциплінарно-орієнтованою. Тобто, йдеться про підготовку всебічно розвинених фахівців, які вміють самоутверджуватись і розкриватися, прагнути до неперервного підвищення своєї кваліфікації, а також до поєднання особистих інтересів із суспільними. Наслідком такого підходу повинна стати підготовка справді освіченої людини XXI століття.

Підготовку майбутніх фахівців МНС в умовах багатфакторного та багатопланового навчального процесу визначає зростання ролі медіаосвітньої підготовки викладача, який повинен бути спрямованим розробити оптимальний підхід щодо вибору сучасних інформаційних, комп'ютерних та педагогічних технологій.

Чому ж так гостро стоїть проблема оптимізації інформаційної взаємодії на стадії передавання професійних знань? Коли на зміну індустріальному суспільству прийшла інформаційна епоха, виробництво інформації почало набагато перевищувати можливості її використання і засвоєння конкретною людиною. Людство зіткнулося з інформаційною кризою, яку само й створило: ми потопаємо у бурхливому потоці інформації. За даними фахівців у науці знання подвоюються кожні 10 років. Значний об'єм знань швидко старіє. Наприклад, значна частина знань, які знадобляться фахівцю через 5-8 років, ще не відомі і не можуть бути передані в процесі підготовки у вищому навчальному закладі. Враховуючи ці обставини, необхідна переорієнтація освітнього процесу з екстенсивної моделі, що зводиться до передавання об'єктові певної суми готових знань, на інтенсивну модель, в основі якої лежить формування здатності до самоосвіти [3].

Перспективою розвитку навчального процесу будь-якої освітньої системи є впровадження інноваційних педагогічних технологій. У зв'язку з цим, відбуваються інтенсивні пошуки та розробки нових педагогічних концепцій, у межах яких можливі нові підходи в організації навчального процесу щодо підготовки майбутніх фахівців МНС України.

Методична система навчання складається з п'яти компонентів: мети навчання, змісту, засобів, організаційних форм і методів навчання [4]. Як відомо, зміна однієї із складових методичної системи, призведе до зміни співвідношення та взаємодії окремих компонентів, а отже, до зміни всієї системи навчання. Застосування інформаційних технологій в ролі засобів навчання дозволить підвищити ефективність навчального процесу. Загалом широке впровадження засобів сучасних інформаційних технологій в педагогіці дозволяє викладачам якісно змінити зміст, методи та організаційні форми навчання.

Серед інформаційних технологій можна виділити дві: інформаційно-комп'ютерну та телекомунікаційну технології. Кожна з цих технологій характеризується відповідними функціями: інформаційно-комп'ютерна ґрунтується на застосуванні комп'ютера;

телекомунікаційна, одночасно з комп'ютером, передбачає застосування інших засобів комунікації, таких, як телебачення, локальні і глобальні комп'ютерні мережі тощо.

В основу процесу інформатизації навчання, насамперед, слід покласти інформаційну культуру викладача, а саме:

- вміння використовувати сучасні інформаційні технології для підготовки, супроводу, аналізу, коригування навчального процесу, управління навчальним процесом і навчально-пізнавальною діяльністю курсантів, студентів, слухачів;
- вміння добирати найбільш раціональні методи і засоби навчання, враховувати індивідуальні особливості кожного з них, їх запити і здібності;
- вміння ефективно поєднувати традиційні методичні системи навчання з новими інформаційно-телекомунікаційними технологіями.

Варто зауважити, що в умовах широкого застосування інформаційних технологій зараз уже накопичено досвід використання комп'ютерних засобів навчання. Як свідчить думка педагогів, дуже важливо не переоцінювати роль комп'ютеризації навчального процесу, адже техніка не може замінити «живого» спілкування викладача із курсантом, та поряд з цим переваги доцільного застосування інформаційних технологій в навчальному процесі очевидні. Комп'ютер дає можливість значно підвищити ефективність засвоєння повідомлень і даних, що циркулюють у навчальному процесі. Інтенсифікація навчання передбачає використання інформації, поданої в різних формах: у вигляді тексту, графіки, із застосуванням засобів мультимедіа, об'ємних зображень, впровадження моделювання тощо. Загалом, комп'ютер значно розширив наші уявлення про навчальне середовище.

Отже, можна визначити такі переваги навчального процесу з використанням комп'ютера:

- використання комп'ютера в процесі навчання дозволяє розширити зміст пізнавальних завдань для курсантів, студентів, слухачів;
- відбувається спрощення можливості динамічного оновлення змісту курсу дисципліни відповідно до сучасних досягнень науки та потребами тих, хто навчається;
- суттєво скорочується час обробки навчального матеріалу за рахунок наперед розроблених засобів виконання рутинних, технічних операцій;
- зручність маніпулювання інформацією, можливість перегрупування, довільного компонування і технічного редагування поданого матеріалу;
- система контролю виконаних дій передбачає певний дидактичний вплив: курсант, студент, слухач має можливість індивідуально переходити до наступної частини навчальної інформації, задавати швидкість подання завдань;
- комп'ютер створює різні рівні навчального матеріалу: від найпростішого до найскладнішого і навпаки. При цьому надана можливість самостійно обрати ступінь складності поданого матеріалу, що забезпечує реалізацію принципу індивідуального підходу в навчанні;
- графічні можливості комп'ютера дозволяють візуально демонструвати розвиток різноманітних процесів і явищ.

Нові можливості для навчання відкриває розвиток телекомунікаційних технологій. Телекомунікація – це передавання та приймання інформації на відстані за допомогою електронних засобів зв'язку. Вона здійснюється через локальні та глобальні (всесвітні) комп'ютерні мережі. Прикладом локальної мережі може бути навчальна аудиторія, в якій комп'ютери з'єднані між собою та під'єднані до головної машини. Глобальні мережі утворюються шляхом з'єднання величезної кількості окремих комп'ютерів та локальних мереж у всьому світі за допомогою електронного зв'язку.

Сучасний рівень навчального процесу передбачає впровадження електронної пошти, «електронних» навчальних курсів, сучасних комп'ютерних навчальних класів, електронної бібліотеки тощо.

Зараз формується практика широкого використання засобів мультимедіа – спеціальної інтерактивної технології, що забезпечує за допомогою технічних і програмних засобів

роботу з анімованою комп'ютерною графікою і текстом, мовою, високоякісним звуком, нерухомими зображеннями і рухомим відео.

Електронні підручники – новий вид навчальних посібників, спеціально підготованих для освіти й самоосвіти на основі останніх досягнень мультимедійної техніки та педагогічної науки. Вони вже довели свою ефективність у самостійному вивченні навчального матеріалу, опануванні деяких видів професійних знань. Комп'ютеризований підручник або посібник використовується в таких напрямках:

- імітація складних матеріальних об'єктів з візуалізацією подання;
- імітаційне моделювання;
- реалізація ігрових форм і методів навчання (ділові ігри, тестування тощо);
- автоматизація та інтенсифікація педагогічної праці в процесі проектування систем навчання (розробка навчальних дисциплін, добір навчального матеріалу, формування дидактичних матеріалів);
- забезпечення самостійного тиражування;
- глибоке вивчення та освоєння засобів автоматизації.

Грунтуючись на сучасних досягненнях у сфері інформаційно-комп'ютерної та телекомунікаційної технологій, в останні роки широкого поширення одержала нова форма освіти – дистанційна.

Використання сучасних комп'ютерних технологій навчання, побудованих на системі Internet, дозволяє доповнити традиційну форму навчання в навчальних закладах освіти МНС України на більш прогресивну форму з використанням дистанційного навчання, що створює можливості для такої діяльності:

- оперативного обміну значними інформаційними блоками будь-якої модельності, Internet-серверами та споживачами інформації (телеконференції, обмін файлами та ін.);
- вільного доступу до необмежених за обсягами мультимедійних баз даних;
- вільного співвідношення в будь-яких пропорціях інформації, яка зберігається на різних носіях (жорстких дисках DVD, CD-ROM), серверах Інтернету і традиційних носіях [5].

Інтерес до дистанційного навчання був викликаний бажанням підвищення кваліфікації, удосконалення знань протягом усієї професійної діяльності людини і, відповідно, проблем, що пов'язані з одержанням вищої освіти на основі очного навчання.

Без сумніву, сучасні досягнення в галузі інформаційної та телекомунікаційної технологій відкривають нові можливості в педагогіці вищих навчальних закладів. Однак слід відзначити, що на цьому етапі значні резерви перебудови навчального процесу використовуються неповною мірою. Ця проблема не оминула й систему вищої освіти Міністерства з питань надзвичайних ситуацій та у справах захисту населення від наслідків Чорнобильської катастрофи.

Використання інформаційно-комунікаційних технологій вимагає належного рівня підготовки фахівців підрозділів МНС усіх рівнів та ланок. Це, в свою чергу, ставить нові завдання перед відомчими навчальними закладами МНС: збільшення кількості годин на вивчення дисциплін інформаційно-комунікаційного напрямку, відкриття нових спеціальностей та спеціалізацій, широкого застосування інформаційно-комунікаційних технологій, підготовки фахівців високої кваліфікації, здатних вільно орієнтуватися в інформаційному просторі [1].

Завдання досягнення в мінімальні строки професійної, освітньої готовності працівників МНС потребує проведення наукових досліджень. Забезпечення пожежної та техногенної безпеки стає все більш складною та наукомісткою сферою діяльності. Професійна підготовка в умовах стрімкого розвитку рятувального обладнання, технологій, способів і засобів рятування потребує інтенсифікації.

Для реалізації вище зазначеної мети вже нині в системі вищої освіти МНС України відбуваються зміни, які, в першу чергу, повинні торкнутися основних методів трансляції знань і формування практичних умінь та навичок. Якщо нічого не змінювати, то зовсім скоро освітні послуги не зможуть забезпечити соціальний запит. Поряд із цим, слід врахувати, що в

сучасних умовах набута освіта вже не може забезпечити сталого професійного рівня, достатнього на все життя. Постійне ж навчання паралельно з роботою вимагає зміни принципу освіти.

Очевидно, комп'ютеризація навчання відкриває нові розширені можливості. Та чи максимально ефективно сьогодні використано цей потенціал? Аналіз навчального процесу у вищих навчальних закладах МНС України свідчить про необхідність активного впровадження найбільш перспективних сучасних педагогічних технологій та методик. Інформаційно-комунікаційні технології – потужний засіб навчального процесу, що є безпосереднім інструментом розв'язання фахових завдань та дозволяє суттєво підвищити рівень засвоєння теоретичних знань.

Цей процес не повинен бути частковим та безсистемним. Викладання навчальної дисципліни має супроводжуватись автоматизацією методичного та навчального матеріалу. Ефект та якість будуть досягненні за умови застосування в кожному окремому випадку оптимального поєднання традиційних та інноваційних методик.

Поряд із цим, існує нагальна потреба розробки наукового підходу до застосування прогресивних педагогічних технологій під час формування професійних знань майбутніх фахівців МНС України. Це, в свою чергу, вимагає посилення психолого-педагогічного забезпечення процесу розробки способів управління навчальною діяльністю в умовах комп'ютеризації, дослідження фундаментальних проблем одержання нових знань, пов'язаних із специфікою механізмів навчання.

Отже, сучасні умови розвитку суспільства, його глобальна інформатизація, трансформація соціокультурної системи, інтеграція у європейську спільноту потребують нових адекватних підходів до підготовки майбутніх фахівців МНС України.

В доповіді Інституту інформатизації ЮНЕСКО наведені головні напрями переходу до нової освітньої парадигми XXI століття:

- фундаменталізація освіти на всіх рівнях;
- реалізація концепції випереджувальної освіти, що орієнтується на умови існування людини в інформаційному суспільстві;
- формування системи неперервної освіти впродовж життя людини;
- впровадження методів інноваційної та розвиваючої освіти на основі використання перспективних інформаційних технологій;
- підвищення доступності якісної освіти через розвиток системи дистанційної освіти та засобів інформаційної підтримки процесу сучасними інформаційними та телекомунікаційними технологіями [6].

На нинішньому етапі розробка наукових підходів до освітнього процесу повинна максимально враховувати кожний із зазначених вище напрямків. У зв'язку з цим, нинішня освітня практика в системі ВНЗ МНС України потребує вдосконалення та перебудови, тому що традиційні форми та методи підготовки фахівців МНС України не повною мірою відповідають вимогам ринку праці і не можуть забезпечити випереджувальний характер освіти в швидкозмінюваних умовах професійної діяльності.

Сучасні інформаційні технології є основою процесу інформатизації навчального процесу у ВНЗ МНС України, що передбачає такі напрями діяльності:

- подолання кризових явищ у системі освіти вищих навчальних закладів МНС України;
- підвищення якості навчального процесу на основі активного використання доступної структурованої інформації;
- підвищення ефективності навчального процесу на основі реалізації принципів інтенсифікації та індивідуалізації;
- розробка сучасних засобів та технологій навчання, орієнтованих на випереджувальну освіту;
- підготовка учасників освітнього процесу до життєдіяльності в умовах інформаційного суспільства;

– підвищення професійної компетентності і конкурентноздатності майбутніх фахівців МНС України.

Упровадження інформаційних технологій в навчальний процес системи МНС відкриває нові можливості як для викладачів, так і для курсантів, студентів та слухачів в плані комплексного сприйняття навчального матеріалу. Сучасні педагогічні технології передбачають підвищення інтересу до навчання, а отже, і підвищення рівня успішності.

Література:

1. Козяр М.М. Інформаційно-телекомунікаційні технології в системі професійної підготовки фахівців цивільного захисту // Інформаційно-телекомунікаційні технології в освіті: досвід, проблеми, перспективи. Збірник наукових праць. – Львів: ЛДУ БЖД, 2006. – 634 с.
2. Вища освіта України і Болонський процес: Навчальний процес/ За редакцією В.Г. Кременя. Авторський колектив: М.Ф. Степко, Я.Я. Балюбаш, В.Д. Шинкарук, В.В. Грубінко, І.І. Бабін. – К.: Освіта, 2004. – 384 с.
3. Сидоренко В.К. Фундаменталізація освіти як передумова вдосконалення професійної підготовки фахівців у вищих закладах освіти України // Болонський процес: тенденції, проблеми, перспективи / Укл. В.П. Бех, Ю.Л. Малиновський; за ред. академіка В.П. Андрущенка. - К.: НПУ імені В.П. Драгоманова, 2004. – 221 с.
4. Харламов И.Ф. Педагогика: Учебное пособие 2-е изд., перераб. и доп. - М.: Высшая школа, 1990. - 576с.
5. Парубок О.М., Харчук А.І. Особливості дистанційного навчання фахівців цивільного захисту// Інформаційно-телекомунікаційні технології в освіті: досвід, проблеми, перспективи. Збірник наукових праць. – Львів: ЛДУ БЖД, 2006. – 634 с.
6. Грищенко В.І., Кудрявцева С.П., Колос В.В., Варенич О.В. Дистанційне навчання: теорія та практика. – К.: Наукова думка, 2004. – 375с.

В статье рассмотрены проблемы реформирования системы высшего образования на современном этапе. Аргументировано необходимость использования современных информационных технологий в учебном процессе высших учебных заведений МЧС Украины.

The present day burning problems of the higher educational system reforming are lightened out in this article. The necessity and actuality of the modern informational technologies usage in the curriculum of the higher educational establishments of the Ministry of Emergencies are researched.

УДК 378.147

Л.В. Мельник
м. Вінниця, Україна

ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ В СИСТЕМІ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку України визначається у загальному контексті Європейської інтеграції з орієнтацією на фундаментальні цінності світової культури. В період впевненого переходу України до відкритого демократичного суспільства основною метою державної політики в галузі освіти є створення умов для розвитку особистості та творчої самореалізації кожного громадянина України, оновлення змісту освіти та організації навчально-виховного процесу відповідно до демократичних цінностей.

Актуальною проблемою професійної освіти останніх десятиліть є технологізація педагогічної діяльності. Реалізація цього процесу потребує нових підходів до організації навчального процесу та вибору його складових (цілей, змісту, форм, методів і засобів), а також підготовки педагогічного колективу до цієї діяльності. Впровадження сучасної моделі навчання в практику вищого навчального закладу пов'язано з розробленням і використанням нових педагогічних технологій і технологій навчання. Педагогічна технологія відображає тактику реалізації освітнього процесу в певних умовах навчання незалежно від навчального предмета, а технологія навчання «шлях освоєння конкретного навчального матеріалу в межах визначеного предмета»[1, с.24].

Аналіз попередніх досліджень. Проблему якості навчання та застосування інтерактивних технологій досліджувало багато вчених як в Україні, так і в інших країнах: С. Архангельський, В. Бондар, С. Гончаренко, Р. Гуревич, І. Дичківська, М. Кларін, Д. Левітес, Г. Селевко, Н. Селезнева, С. Сисоєва, В. Сластьонін, Є. Полат, О. Пехота, В. Шаталов.

Мета публікації полягає у розкритті сутності інтерактивного навчання у вищій школі, висвітленні особливостей його впровадження в навчальний процес.

Виклад основного матеріалу. Базовим принципом інтерактивного методу є принцип колективної взаємодії, згідно з яким досягнення студентами комунікативних цілей відбувається через соціально-інтерактивну діяльність: дискусії та обговорення, діалоги та рольові ігри, імітації, імпрровізації та дебати. Така діяльність відповідає особистісно-зорієнтованому підходу до навчання, а також узгоджується з вимогами загальноєвропейських рекомендацій щодо гуманізації та демократизації навчального процесу. В процесі її виконання забезпечується позитивний вплив колективу на особистість кожного студента, формуються сприятливі взаємовідносини у навчальній групі.

З іншого боку, спільна соціально-інтерактивна діяльність дозволяє кожному студентові максимально проявити свої інтелектуальні та творчі здібності, заохочує самостійність та ініціативність в ухваленні рішень. Отже, інтерактивна діяльність поєднує співробітництво мовленнєвих партнерів та керованість дій студентів з боку викладача, передбачає відмову від стандартних шляхів вирішення комунікативних завдань, забезпечує інтенсивну мовленнєву практику студентів у відносно вільній творчій атмосфері. Інтерактивність у навчанні можна пояснити як здатність до взаємодії, навчання у режимі бесіди, діалогу, полілогу, тобто активного спілкування. На нашу думку, інтерактивним може бути названий метод, завдяки якому той, хто навчається, є не лише учасником (спостерігачем, слухачем), але саме активними творцем процесу навчання.

Ми використовуємо різноманітні технології інтерактивної діяльності на практичних заняттях у Вінницькому державному педагогічному університеті, серед яких представлені: групова робота, рольові ігри, мозковий штурм, робота на розвиток припущення, робота на розвиток уяви, робота по методу «ажурної пилки» та ін. Важливо надати студентам можливість мислити, вирішувати проблеми, котрі породжують думки. Основна ідея подібного підходу до навчання полягає в тому, щоб перенести акцент з різного виду вправ на активну розумову діяльність студентів. Особливою популярністю на практичних заняттях з ряду предметів гуманітарного циклу користується такий вид діяльності, як робота в малих групах.

Роботу в малих групах варто використовувати для вирішення складних проблем, що потребують колективного розуму. Використовують малі групи тільки у тих випадках, коли навчальне завдання вимагає спільної, а не індивідуальної роботи. Організувати роботу студентів у малих групах можна наступним чином [2]:

1. Переконайтеся, що студенти володіють знаннями та вміннями, необхідними для виконання завдання. Якщо робота виявиться надто складною для більшості учнів - вони не стануть докладати зусиль.

2. Об'єднайте студентів у групи. Почніть із груп, що складаються з трьох студентів. П'ятеро - це оптимальна верхня межа для обговорення в рамках малої групи. У процесі формування малих груп остерігайтеся навішувати будь-яких «ярликів» на студентів.

3. Запропонуйте їм пересісти по групах. Переконайтеся в тому, що студенти сидять по колу – «пліч о пліч», один проти одного. Усі члени малої групи повинні добре бачити один одного для подальшого спілкування в процесі обговорення завдання та прийняття рішення.

4. Повідомте (нагадайте) студентам про ролі, які вони мають розподілити між собою та виконувати під час групової роботи:

Спікер (капітан), головуєчий (керівник малої групи):

- зачитує завдання, яке має виконати група;
- організовує порядок виконання;
- пропонує учасникам команди висловлюватися по черзі;
- заохочує групу (команду) до роботи;
- підбиває підсумки роботи;

- визначає доповідача.

Секретар малої групи:

- веде записи результатів роботи групи;
- записи веде коротко й розбірливо;
- як член групи, має бути готовий висловити думки групи при підбитті підсумків чи допомогти доповідачу.

Посередник (рефері):

- стежить за часом, відведеним на роботу;
- заохочує групу до роботи;
- може вводити додаткову інформацію, якщо бачить у цьому потребу.

Доповідач:

- чітко висловлює думки групи, щодо шляхів вирішення завдання;
- доповідає про результати роботи групи.

5. Будьте уважні до питання внутрішньогрупового менеджменту (керування). Якщо один зі студентів повинен відзвітувати перед академгрупою про роботу малої групи, забезпечте справедливий вибір доповідача.

6. Дайте кожній малій групі конкретне завдання й інструкцію (правила, рекомендації) щодо організації групової роботи. Намагайтеся зробити їх максимально чіткими. Малоймовірно, що мала група може сприйняти більш як одну чи дві, навіть дуже чіткі, інструкції за один раз.

7. Стежте за часом. Дайте групам досить часу на виконання завдання. Вирішіть, чим зайняти малі групи, які виконують завдання раніше за інших.

8. Подумайте і вирішіть питання щодо методів заохочення (оцінки) і їх впливу на роботу в групах. Забезпечте нагороди за групові зусилля.

9. Будьте готові до певного дискомфорту в аудиторії, підвищеного шуму, характерного для методу спільного групового навчання.

10. Під час роботи малих груп обійдіть їх, запропонувавши допомогу. Зупинившись біля визначеної групи, не відволікайте уваги на себе. Подумайте про свою роль у подібній ситуації.

11. Запропонуйте малим групам подати результати роботи.

12. Запитайте студентів, чи була проведена робота корисною. Використайте їхні ідеї наступного разу.

13. Прокоментуйте роботу малих груп з точки зору їх навчальних результатів та питань організації процедури групової діяльності.

14. Зробіть для себе висновки, щодо недоліків, які мали місце в організації роботи в малих групах, аби в майбутньому їх уникнути.

Приблизно таким чином має бути організована робота малих груп доти, доки вона стане звичною (ординарною) для студентів.

Важливими моментами групової роботи є опрацювання змісту і подання малими групами результатів колективної діяльності. Залежно від змісту та мети навчання можливі такі варіанти організації роботи груп [3].

1. «Діалог». Суть його полягає у спільному пошуку малими групами узгодженого рішення. Це знаходить своє відображення у кінцевому тексті, переліку ознак, схемі, матриці, спільному рішенні тощо. Діалог виключає протистояння, критику позицій тієї чи іншої групи. Всю увагу зосереджено на сильних моментах у позиції інших.

Академічна група об'єднується у 5-6 малих робочих груп та групу експертів з числа сильних студентів. Малі групи отримують 5-10 хвилин для виконання навчального завдання. Група експертів готує свій варіант виконання завдання (еталон), стежить за роботою груп і контролює час. По завершенні роботи представники від кожної робочої групи на дошці (комп'ютері) або на аркушах паперу роблять підсумковий запис. Потім, по черзі, надається слово одному доповідачеві від кожної робочої групи. Експерти фіксують спільні погляди, а на завершення пропонують узагальнену відповідь на завдання. Групи обговорюють і доповнюють її. До зошитів студентів занотовується кінцевий варіант.

2. «Синтез думок». Дуже схожий за метою та початковою фазою на попередній варіант групової роботи. Проте після об'єднання в робочі групи і виконання завдання студенти не роблять записів на дошці (комп'ютері), а передають свій варіант іншим групам, які доповнюють його своїми думками, підкреслюють те, з чим не погоджуються. Опрацьовані таким чином матеріали передають експертам, які знову ж таки зіставляють написане з власним рішенням (еталоном), роблять загальний звіт, котрий обговорює академічна група.

3. «Спільний проект». Має таку саму мету та об'єднання в групи, що й «Діалог». Але завдання, які отримують групи, різного змісту та висвітлюють проблему з різних боків. По завершенню роботи кожна мала група звітує і записує на аудиторній дошці певні положення. В результаті з відповідей доповідачем груп складається спільний проект, який рецензується групою експертів.

4. «Пошук інформації». Різновидом, прикладом роботи в малих групах є командний пошук інформації, що доповнює раніше прочитану лекцію, або матеріал практичного заняття (семінару) або домашнього завдання, а потім відповіді на запитання. Використовується для того, щоб оживити дуже потрібний, але «сухий», іноді нецікавий навчальний матеріал.

Для малих груп розробляються запитання, відповіді на які можна знайти в різних джерелах інформації. До них можуть належати:

- друкований роздатковий матеріал;
- нормативні документи;
- державні та галузеві стандарти;
- підручники та навчальні посібники;
- довідкові видання;
- матеріали мережі Інтернет;
- прилади та обладнання тощо.

Студенти об'єднуються в малі групи. Кожна з них одержує запитання за темою навчального заняття. Визначається час на пошук та аналіз інформації. Наприкінці заняття заслуховуються повідомлення від кожної групи, які потім повторюються і, можливо, розширюються всією академічною групою.

5. «Коло ідей». Метою є вирішення гострих суперечливих питань, створення списку ідей та залучення всіх студентів до обговорення поставленого питання. Технологія застосовується, коли всі малі групи мають виконувати одне і те саме завдання, яке складається з декількох питань (позицій, проблем), які групи представляють по черзі. Коли малі групи завершують виконувати завдання і готові подати інформацію, кожна з них по черзі озвучує лише один аспект проблеми, що обговорювалась. Продовжуючи по колу, викладач запитує всі малі групи по черзі, поки не вичерпаються ідеї. Це дасть можливість кожній групі розповісти про результати своєї роботи, уникаючи ситуації, коли перша група, що виступає, подає всю інформацію.

Як варіант можуть подаватись по колу результати не тільки групової, а й індивідуальної роботи. Цей метод є ефективним для вирішення проблемних питань. Для створення списку думок, точок зору можна попросити кожного учня по черзі запропонувати одну ідею усно або написати свою думку чи ідею на картці без імені. Викладач збирає всі картки і складає список зазначених у них ідей на дошці або починає дискусію, користуючись інформацією з карток.

6. «Акваріум». Це форма діяльності студентів у малих групах, ефективна для розвитку навичок спілкування, вдосконалення вміння дискутувати та аргументувати свою думку. Може бути запропонований тільки за умови, що студенти вже мають добрі навички групової роботи. Для цього викладач об'єднує студентів у малі групи по 4-6 осіб і пропонує їм ознайомитися із завданням.

Одна з груп сідає в центрі аудиторії (або на початку середнього ряду, де стоять аудиторні столи). Це необхідно для того, щоб відокремити працюючу групу від слухачів певною відстанню.

Ця мала група одержує завдання для проведення дискусії, сформульоване приблизно так:

- прочитайте завдання вголос;
- обговоріть його в малій групі;
- за 3-5 хвилин дійдіть спільного рішення.

Поки діюча мала група займає місце в центрі аудиторії, викладач знайомить решту академічної групи з завданнями і нагадує правила дискусії у групах. Пропонується вголос протягом 3-5 хвилин обговорити можливі варіанти розв'язання проблемної ситуації. Студенти, що знаходяться у зовнішньому колі, слухають, не втручаючись у хід обговорення проблеми групою, розташованою в центрі аудиторії.

По закінченні відведеного для дискусії часу група повертається на свої місця, а викладач ставить до аудиторії такі запитання:

- чи погоджуєтесь ви з думкою групи?
- чи була ця думка достатньо аргументованою?
- який з аргументів ви вважаєте найбільш переконливими?

На таку бесіду відводиться 5-10 хвилин. Після цього місце в «Акваріумі» займає інша мала група й обговорює наступну ситуацію.

Наприкінці заняття викладач має обговорити зі студентами хід групової роботи, прокоментувати ступінь володіння навичками дискусії у малих групах і звернути увагу на необхідність та напрями подальшого вдосконалення таких навичок. У межах «Акваріуму» можна підбити підсумки заняття або за браком часу обмежитись обговоренням роботи кожної малої групи.

Так, педагогічне спілкування зі студентами в процесі навчальної діяльності потребує від педагога оперативно орієнтуватися в мінливих умовах спілкування; правильно планувати та здійснювати систему комунікації, зокрема, мовний вплив; точно знаходити адекватні засоби, що відповідають ситуації спілкування та індивідуальним особливостям студента; постійно відчувати й підтримувати зворотній зв'язок з групою.

Висновок. Аналіз результатів застосування інтерактивних технологій навчання показує, що використання останніх значно підвищується якість знань студентів, їхнє мотивоване відношення до процесу навчання, підвищує активна позиція молоді в здобутті знань.

Література:

1. Бондар С.П., Момот Л.Л., Липова Л.А., Головка М.І. Перспективні педагогічні технології в шкільній освіті. Навчальний посібник / За заг. ред. С.П.Бондар. – Рівне: Ред. – видав. Центр «Теніс» Міжнар. ун-ту «РЕГ» ім. акад. С.Дем'янчука, 2003. – 200с.
2. Гончаров С.М. Науково-методичне забезпечення кредитно-модульної системи організації навчального процесу: Монографія. – Рівне: НУВГП, 2005. – 266с.
3. Пошетун О., Пироженко Л. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід. – К.: 2002. – 135с.

A teacher must use the interactive methods of studying with the purpose to activate students' activity. Interactive methods stimulate structural and critical thinking, develop communicative abilities and skills for opening students' creative possibilities.

ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ПРАЦІВНИКІВ МИТНИХ ОРГАНІВ

Постановка проблеми. Ускладнення завдань, поставлених перед Державною митною службою України (ДМСУ), визначають усе більш високі вимоги до професійної діяльності митників. Важлива роль у підготовці майбутніх високопрофесійних, ініціативних, самостійних митників, які творчо ставляться до своїх службових обов'язків, належить керівному складу митних органів. На підставі аналізу досвіду службової діяльності у повсякденній діяльності, а також при зміні умов службової діяльності митників визначено, що не кожна раніше сформована професійна якість може виявитися, особливо при переході до ведення прогнозованих реальних дій.

Дуже багато прикладів, коли митник успішно розв'язує поставлені завдання на навчальних заняттях і далеко не кращим чином їх вирішує при зміні умов дії, коли пасивно-оборонні рефлекси фактично сприяють неадекватній поведінці митника та знижують результативність його службової діяльності.

Аналіз результатів дослідно-експериментальної роботи свідчить, що зміна умов службової діяльності відіграє вирішальну роль у вияві в митників раніше сформованих професійних якостей. Поставлене наукове завдання полягало в тому, щоб ще під час становлення, а впродовж запланованого навчання і виховання передбачити й створити такі умови, в яких будуть сформовані у митників необхідні для виконання службових завдань професійні якості.

Питання обґрунтування складових професійної компетентності у фахівців силових структур розглядали в своїх працях науковці В. Зелений [1], О. Матеюк [2], Б. Олексієнко [3], Е. Суслін [4] та ін.

Метою статті є обґрунтування заходів, спрямованих на формування професійної компетентності працівників митних органів.

Мета оптимізації формування і розвитку професійної компетентності митників полягає у досягненні високої ефективності в управлінській діяльності митників та забезпечення соціально-психологічної злагожденості діяльності особового складу структурних підрозділів у конкретних ситуаціях взаємодії керівників і підлеглих фахівців. До основних завдань, що забезпечують досягнення цієї мети, належать:

- забезпечення в діяльності керівних органів з управління особовим складом підрозділу діагностики, аналізу, оцінки й корекції рівня професійної компетентності митників;
- формування на основі ряду навчальних програм, практичних занять і практики високого рівня професійної компетентності митників;
- створення в межах професійної підготовки умов для підвищення ефективності професійної компетентності митників.

Як показав проведений аналіз службової діяльності працівників митних органів, митник може бути прекрасно підготовленим у професійному відношенні з погляду вміння керувати підпорядкованим особовим складом, практично діяти в різних видах службової діяльності, мати розвинуті соціально-психологічні якості, але якщо не буде розвинута понятійна основа моделі майбутніх дій, яка є першоосновою значеннєвої установки на його керівну діяльність у складних умовах обстановки на державному кордоні, можна з великою ймовірністю стверджувати, що з належною ефективністю поставлене завдання виконано не буде.

У зв'язку з цим у процесі організації професійної підготовки у митників необхідно виходити з принципу випереджувального формування понятійної основи моделі практичних дій стосовно образної. Це означає, що будь-який задум у реалізації професійної підготовки митників повинен одержувати свій початок за допомогою активізації переконань у

необхідності та важливості поставлених службових завдань, закріпленні мотиваційних установок, накопиченні уявлень про умови практичної службової діяльності.

Проведений загальний аналіз визначив, що у процесі виховання у митників формуються навички і звички поведінки в різних умовах, розвиваються вольові якості, здійснюється розвиток емоційно-вольової сфери особистості й її адаптації до нових умов. Весь особовий склад (у тому числі і керівники) повинен цілеспрямовано орієнтуватися на подолання можливих труднощів у прогнозованих можливих умовах службової діяльності, у них повинна формуватись стійкість, переконаність у правоті своїх дій, професійна компетентність тощо.

Аналіз результатів дослідно-експериментальної роботи показав, що у процесі навчання митників необхідно:

- формувати потрібні для надійної охорони державного кордону морально-професійні якості та почуття (рішучість, стійкість, сміливість, мужність, ініціативність, професійну компетентність, почуття колективізму), активізувати мотиваційні установки;

- за допомогою накопичування відповідних знань формувати уявлення про сучасну систему охорони кордону, а закріплення навичок і вмінь необхідно сприяти розвитку професійної компетентності, стійкості тощо.

Зводити професійну підготовку для всієї категорії керівників та особового складу підрозділів не зовсім доцільно. Існує низка основних завдань, особливо щодо формування, розвитку і загартування необхідних для виконання правоохоронних дій та спеціальних якостей, які повинні бути вирішені обов'язково у процесі професійної підготовки, а саме:

- закріплення, розвиток навичок і вмінь, необхідних для виконання конкретного завдання з охорони кордону;

- активізація рис пізнавальних процесів, мотивів, здібностей, характерних для того чи іншого митника, або таких спеціальних якостей митника, як обачність, кругозір, мислення, координація рухів, компетентність, стійкість до перевантаження тощо.

Аналіз накопиченого досвіду показав, що ефективність службової діяльності є значно вищою там, де основна увага зосереджується на здійсненні аналізу видів практичної службової діяльності, відпрацюванні рекомендацій щодо формування необхідних професійно важливих якостей у процесі навчання, розробленні психологічних моделей занять, навчань, відпрацюванні пропозицій начальником щодо створення оптимальних рівнів психологічної напруженості особового складу структурних підрозділів засобами імітації психологічних чинників службової діяльності, необхідності створення в органах сучасної навчально-матеріальної бази професійної підготовки.

Аналіз психолого-педагогічної літератури, спостереження, які проведені під час дослідження, свідчать, що творча діяльність митника, який виступає в ролі посадової особи органу управління, пов'язана з опрацюванням як даних, знань, так і змістів. Аналіз процесу мислення, зокрема, показує, що, фактично, керівник будь-якого рангу в конкретній ситуації виходить з питання «навіщо?», а не «що?» та «як?», тобто йде від змісту. Опрацювання змістів складає основу мислення керівника різного рівня. Не сформувавши для себе змісту процесу діяльності, керівник не в змозі вирішувати складні психологічні проблеми. У зв'язку з цим, перспективні інтелектуальні системи управління необхідно забезпечувати опрацюванням також і змістів, а не лише знань та даних. Це, у свою чергу, обумовлює необхідність моделювання як раціональної розумової діяльності керівника органу управління, так і включення у вказаний процес його волі, емоцій та особистісних якостей. Виходячи з актуальних напрямів створення засобів опрацювання змістів, необхідною є розробка системи розпізнавання управлінських (функціональних і проблемних) ситуацій.

На підставі проведеного аналізу було визначено, що окрім тих, які стали традиційними для навчальних дисциплін, пов'язаних із професійно-психологічною підготовкою митників, особливу значущість набуває спеціальна інформаційна підготовка майбутніх офіцерів, без належного рівня якої посадові особи керівного складу в умовах надзвичайної складності та напруженості обстановки на кордоні просто не в змозі прийняти оптимальне рішення. Тому

одним з основних завдань, яке повинен ставити перед собою кожний керівник, є організація спеціальної інформаційної підготовки фахівців усіх категорій.

Як показав аналіз, одним з її принципів необхідно визначити відповідність рівня інформаційної підготовки керівного складу митників потрібному обсягу і змісту опрацьованої ним спеціальної інформації. Може виявитися, що посадова особа, яка має певний обсяг інформаційно-психологічної підготовки (тобто знаходиться на певному рівні, з певним набором якостей та вмінь), зможе отримати і використати лише певний обсяг різної специфічної інформації, якого часто буде недостатньо для прийняття необхідного рішення.

Щоб усунути дане протиріччя, пропонується розширити інформаційну підготовку у митників керівного складу: засвоєння додаткового обсягу специфічної інформації дасть їм можливість підвищити професійні якості (у тому числі й основну з них – професійну компетентність) і застосовувати єдине правильне рішення.

Загальна структура інформаційної підготовки реалізована на конкретній методичній (теоретичній) та практичній (технічній) основі, обумовлює її технологію, що повинна забезпечувати висвітлення керівним складом методів і навичок отримання й опрацювання спеціальної інформації для вирішення запланованих завдань (під час повсякденної службової діяльності, в навчальному процесі тощо). Основним елементом спеціальної підготовки митників повинно бути засвоєння способів отримання необхідної інформації, що включає теоретичну частину (розгляд джерел інформації та сучасних інформаційних технологій) і здобування практичних навичок сучасних програмних продуктів.

Необхідно також відзначити, що в деяких випадках для інтенсифікації підготовки використовується «занурення» керівного складу в обстановку, яка складається на державному кордоні (тобто предметну галузь) шляхом проведення ділових ігор та інших видів навчальних занять. Подібні заняття вимагають достатньо складної підготовки і залишають слід у пам'яті митників усього лише у вигляді однієї чи декількох можливих реалізацій рішення у його майбутній керівній службовій діяльності.

На підставі проведеного дослідження було визначено, що з метою підвищення ефективності формування професійної компетентності митників шляхом удосконалення специфічної інформаційної підготовки (способом «занурення») в імітовану на ЕОМ предметну галузь, що потребує прийняття оптимальних рішень в умовах невизначеності та конфліктних ситуацій, які можуть складатися на державному кордоні, необхідно застосовувати адаптивно-ігрове моделювання, що дає можливість керівному складу впорядкувати і раціонально використати вірогідну інформацію, яка накопичилася у процесі імітації, про обмеження умов обстановки на кордоні, що спостерігаються. Необхідне спеціальне програмне забезпечення повинно опиратись на багатий досвід різних комп'ютерних ігор, а за змістом – на теоретичний апарат вирішення найрізноманітніших оптимізацій їх завдань з охорони державного кордону.

Аналіз технічної інформації показав, що комп'ютерні ігри для професійної підготовки та навчання митників мають вражаючу образність, емоціональне забарвлення процесів, які контролюються та керуються за допомогою акустичних, сенсорних і спеціальних маніпуляторних засобів, що забезпечуються достатньо складними технічними й алгоритмічними рішеннями. Однак необхідно відзначити, що досягнуті в сучасних умовах успіхи у галузі індикаторної техніки, цифрових синтезаторів мовлення і приладів розпізнавання відео й акустичної інформації дають підстави розраховувати на впровадження подібних пристроїв спілкування особистості з ЕОМ у засоби автоматизації управління підрозділами та інформаційної підготовки керівного складу до різних видів службової діяльності.

Необхідно також відзначити, що на практиці ігровий аспект виявляється у багатьох класичних формах (способах) накопичення нових знань і закріплення їх новими практичними напрацюваннями.

У професійній підготовці митників представлено чотири асоціації терміна «гра» та їх тлумачення у практичному плані, а також назви основних теорій, предметом дослідження яких є відповідні модельовані ситуації:

- гра як конфлікт – вибір найкращого рішення в конфліктних ситуаціях, невизначених умовах (досліджуються в межах теорії ігор);
- гра як випадок – вибір найкращого рішення у статистично заданих умовах, інваріантних до потрібних цілей (досліджуються в межах теорії ймовірностей).
- гра як пошук – визначення наявності рішення або найкоротшого шляху до вирішення у складних, але фіксованих (детермінованих) умовах, що існують на державному кордоні (досліджуються в межах теорії графів).
- гра як наслідування – визначення різних характеристик результатів функціонування в тих або інших умовах шляхом імітації їх можливого прояву (досліджується в межах теорії моделювання).

Запропонований у роботі адаптивно-ігровий підхід до формування професійної компетентності митників охоплює наведені вище асоціації, упорядковуючи застосування відповідних їм методів вирішення навчальних завдань залежно від наявності достовірної інформації про виконання завдань з надійної охорони державного кордону.

Таким чином, адаптивно-ігрове моделювання є необхідним для ефективного використання як одного з елементів науково-методичного забезпечення інформаційної підготовки керівного складу митних органів, науково-педагогічних і наукових фахівців, професійна діяльність яких пов'язана з необхідністю прийняття рішень в умовах невизначеності та можливих конфліктних ситуацій на державному кордоні.

Знання керівним складом принципів і методів використання сучасних інформаційних технологій, наявність у них відповідних практичних умінь і навичок повинно стати необхідною умовою ефективного застосування інформативних систем управління, прийнятих до експлуатації сучасних передових автоматизованих систем і комплексів структурними підрозділами ДМСУ.

Оскільки із соціально-психологічної точки зору керівництво можна визначити як сукупність методів соціально-психологічного впливу, що використовуються для інтеграції та диференціації спільної діяльності і спілкування особового складу з метою досягнення максимального ефекту в спільній діяльності, то професійну компетентність керівника можна визначити як його здатність організовувати ефективну взаємодію з підлеглими в системі ділових та особистісних відносин.

Як показав проведений аналіз досвіду практичної діяльності митників, професійна компетентність є складовою їх професійної культури, яку позначають як характеристики способів реалізації службовцем свого потенціалу і задоволення своїх потреб в усьому різноманітті соціальних зв'язків, сфер та практики повсякденної діяльності митників. За сукупністю цих двох феноменів можна судити про рівень оптимальності службової, пізнавальної, творчої і комунікативної діяльності особистості-керівника.

Аналіз результатів дослідно-експериментальної роботи свідчить, що вирішення завдань формування професійної компетентності митників повинно передбачати:

- включення в програму професійної підготовки керівників соціально-психологічної тематики;
- внесення в організаційні заходи елементів соціально-психологічного тренінгу з метою закріплення професійної компетентності митників у практико-управлінській діяльності;
- удосконалення змістовних, організаційних та методичних основ формування професійної компетентності митників у межах професійної підготовки;
- регулярне використання активних методів навчання в системі професійної підготовки з метою підвищення професійної компетентності митників;
- створення органами управління особовим складом підрозділів ДМСУ системи регулярного методологічного забезпечення процесу формування професійної компетентності митників;
- забезпечення самостійної роботи митників над підвищенням своєї професійної компетентності;

– створення оптимальної системи мотивації і стимулювання самостійної роботи митників над підвищенням своєї професійної компетентності з урахуванням рівнів професійної компетентності митників у кадровій роботі.

Таким чином, на підставі проведеного дослідження було визначено, що у ДМСУ необхідно використовувати як способи (шляхи) розвитку професійної компетентності митників ділові ігри для професійної підготовки керівників структурних підрозділів безпосередньо в підрозділах та технології продуктивного вирішення соціально-психологічних завдань у соціально-психологічній системі «керівник-підрозділ-співробітник». Розроблена технологія навчання митників не лише розвиває в них професійну компетентність, а й дає можливість точніше діагностувати здатність вирішувати соціально-психологічні завдання та є індикатором можливої успішності й неуспішності в керівній службовій діяльності.

Підвищення ефективності функціонування систем професійної підготовки керівників, освіти в цілому, професійної підготовки особового складу митних підрозділів передбачає вдосконалення існуючих, розробку та впровадження нових активних форм і методів підготовки керівників на базі створення нових найбільш ефективних інформаційних систем та технологій.

Література:

6. Зелений В.І. Розвиток педагогічної культури молодих офіцерів внутрішніх військ МВС України: Дис... канд. пед. наук: 13.00.04. – Хмельницький, 2003. – 216 с.
7. Матеюк О.А. Професійний психологічний вплив військового керівника на підлеглих в особливих умовах діяльності: Монографія. – Хмельницький: НАДПСУ, 2006. – 347 с.
8. Олексієнко Б.М. Виховач військової академії. – Хмельницький: Видавництво Академії ПВУ, 1997. – 84 с.
9. Суслін Е.В. Особливості професійно-практичної підготовки офіцерів-прикордонників: вербально-комунікативний аспект. // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки: Зб. наук. пр. – Київ – Запоріжжя, 2004. – Вип. 30. – С. 405-409.

В статье рассматриваются мероприятия направленные на повышение эффективности формирования профессиональной компетентности работников таможенных органов, основной из которых является информационная подготовка и адаптивно-игровое моделирование.

The article deals with the measures aimed to improve efficiency of customs officers professional competence forming. These measures include informative training and adaptive-game theory.

УДК 681.3.06

В.М. Михалевич, Я.В. Крупський
м. Вінниця, Україна

МЕТОДИКА СТВОРЕННЯ ГЕНЕРАТОРІВ – ЗАВДАНЬ З МАТЕМАТИКИ

Актуальність. В роботах [1; 2; 3; 4; 5] обґрунтовується необхідність створення навчально-контролюючого комплексу з математики та обговорюються проблеми розробки одного з елементів такого комплексу - генератора завдань. За умови інтенсивних пошуків нових методів, форм та змісту навчання, динамічних змін спеціальностей та навчальних планів, переходу від паперових до електронних форм методичного забезпечення навчального процесу зростають вимоги до цього забезпечення. Насамперед методичне забезпечення повинне бути мобільним, тобто підготовленим до внесення швидких змін. Саме тому мова повинна йти не просто про створення конкретних генераторів завдань з математики, а про методику створення таких генераторів. Наявність такої методики дозволить швидко підготувати комплекс завдань для аудиторної або самостійної роботи учнів та студентів у відповідності до поточних вимог.

Об’єкт дослідження –методичне забезпечення навчального процесу з математики.

Предмет дослідження – способи генерування завдань з математики.

Мета дослідження – створення та аналіз методики для генерування в середовищі системи символьних обчислень Maple типових завдань з математики.

Основні задачі дослідження:

1. Проаналізувати середовище системи Maple з точки зору перспективи створення генераторів завдань з математики.
2. Розробити ключові складові методики розробки генераторів завдань.
3. Реалізувати за допомогою запропонованої методики генератор завдань певного типу.
4. Експериментально перевірити ефективність розробленого генератора.

Основна частина. Спроби створення генераторів завдань з математики почалися разом із появою доступу в навчальних закладах до комп'ютерної техніки. Разом із швидким прогресом програмного середовища спостерігалось швидке моральне старіння конкретних програм-генераторів, розроблених ентузіастами. Стисла характеристика таких генераторів наведена в [5]. Один із основних недоліків таких генераторів - вузький діапазон програмного матеріалу з конкретної дисципліни, що охоплюється згенерованими прикладами. В Інтернеті можна знайти значну кількість пропозицій щодо генераторів завдань з лінійної алгебри. Що ж стосується таких тем, як, наприклад, невизначені інтеграли, то за допомогою традиційного програмного інструментарію будь-якої сучасної мови програмування високого рівня створити ефективний генератор є задачею, непростю навіть для професійного програміста. Але з появою та швидким розвитком систем символьних обчислень така задача стає під силу будь-якому викладачеві. Адже система Maple має широкий інструментарій для роботи з математичними виразами та розвинуту мову програмування.

Перша задача, з якою зустрічається розробник генератора завдань є створення банку типових задач. Природно, що в типових задачах, які взяті з різних джерел можуть зустрічатися такі, що повторюються, в тому числі й неодноразово. Якщо мова йде про сотні типових прикладів, то вручну знаходити та вилучати всі приклади, що повторюються - задача доволі трудомістка.

Указана задача легко розв'язується за допомогою системи Maple. Послідовність математичних виразів в цій системі можна подати у вигляді **списку** або у вигляді **множини**. **Список** - упорядкована послідовність виразів, що береться в квадратні дужки. **Множина** - неупорядкована послідовність виразів, що береться в фігурні дужки [6]. Основна відмінність списку від множини у тому, що послідовність, подана у вигляді списку фактично не змінюється. При подачі послідовності у вигляді множини автоматично відбувається перевірка елементів на унікальність: якщо в послідовності є елементи, що повторюються, то в множині їм буде відповідати тільки один елемент. Надзвичайно важливо, що мова йде про елементи послідовності, які є не тільки числами, а можуть бути складними математичними виразами. Розглянемо приклад. Задамо послідовність підінтегральних функцій

> `Послідовність функцій`:= $x^2 \exp(x), x^2 \ln(x), \ln(x), x \exp(2x), x^2 \exp(x), \exp(x) \sin(x), x \exp(2x), x^3 \exp(-x), x^2 \exp(-1/2x), \arctg(x), \exp(x) \cos(x), \arcsin(1/2x)/(2-x)^{1/2}, \arctg((2x-1)^{1/2}), x \exp(2x), \exp(x) \sin(x);$

Послідовність функцій :=

$x^2 e^x, x^2 \ln(x), x e^{(3x)}, \ln(x), x e^{(2x)}, x^2 e^x, e^x \sin(x), x e^{(2x)}, x^3 e^{(-x)}, x e^x,$

$x^2 e^{\left(-\frac{x}{2}\right)}, \arctg(x), e^x \cos(x), \frac{\arcsin\left(\frac{x}{2}\right)}{\sqrt{2-x}}, \arctg(\sqrt{2x-1}), x e^{(2x)},$

$e^x \sin(x), 3 x e^{\left(\frac{x}{2}\right)}$

Подамо послідовність у вигляді списку

> `Список функцій`:=[`Послідовність функцій`];

Список функцій :=

$$\left[x^2 e^x, x^2 \ln(x), x e^{(3x)}, \ln(x), x e^{(2x)}, x^2 e^x, e^x \sin(x), x e^{(2x)}, x^3 e^{(-x)}, x e^x, x^2 e^{(-\frac{x}{2})}, \arctg(x), e^x \cos(x), \frac{\arcsin(\frac{x}{2})}{\sqrt{2-x}}, \arctg(\sqrt{2x-1}), x e^{(2x)}, e^x \sin(x), 3 x e^{(\frac{x}{2})} \right]$$

Визначимо кількість елементів списку

> **Кількість елементів списку** = nops(Список функцій);

Кількість елементів списку = 18

Подамо ту саму послідовність у вигляді множини

> **Множина функцій** := {Послідовність функцій};

Множина функцій :=

$$\left\{ e^x \sin(x), x^3 e^{(-x)}, x^2 e^{(-\frac{x}{2})}, e^x \cos(x), \frac{\arcsin(\frac{x}{2})}{\sqrt{2-x}}, x e^{(2x)}, x^2 e^x, \ln(x), \arctg(x), x^2 \ln(x), \arctg(\sqrt{2x-1}), x e^{(3x)}, x e^x, 3 x e^{(\frac{x}{2})} \right\}$$

Визначимо кількість елементів множини

Кількість елементів множини = nops(Множина функцій);

Кількість елементів множини = 14

Як бачимо, при перетворенні послідовності в множину зникло $18-14=4$ елементи. Очевидно, що при цьому вилучено по одному елементу $x^2 e^x$ та $e^x \sin(x)$, які в списку зустрічаються по два рази, а також 2 із трьох елементів $x e^{2x}$. Такі операції система Maple виконує миттєво для послідовностей із сотен елементів.

Після створення банку унікальних прикладів потрібно проаналізувати їх на належність до типових виразів, що породжують одні й ті самі, або споріднені процеси розв'язання. Для цього Maple має потужний інструментарій. Зокрема можна використати наступний прийом. Створюємо шаблон

> **шаблон** := zz -> match(zz = A * x^n * exp(a * x), x, 's');

шаблон := zz → match(zz = A x^n e^(a x), x, 's')

Вилучаємо із **Множина функцій** всі вирази, які підпорядковуються даному шаблону

> select(шаблон, Множина функцій);

$$\{ 3 x e^{(\frac{x}{2})}, x e^{(3x)}, x e^{(2x)}, x^3 e^{(-x)}, x e^x, x^2 e^{(-\frac{x}{2})}, x^2 e^x \}$$

Конструюванням різних шаблонів легко проаналізувати базу даних із сотень і навіть тисяч типових прикладів.

Наступним кроком є розробка на основі створених шаблонів математичних моделей для генерування множини типових прикладів.

Як приклад, розглянемо невизначений інтеграл

$$\int e^{\arcsin x} dx$$

Підстановкою $\arcsin x = t$ останній інтеграл зводиться до наступного

$$\int e^t \cos t dt$$

який знаходиться методом інтегрування частинами.

Створимо модель для генерування підінтегральних функцій, знаходження первісних для яких передбачає заміну змінної:

$$\int f(\psi(x)) \psi'(x) dx$$

Різні варіанти функцій $f(x)$ та $\psi(x)$ подамо у вигляді списків

```
> `f` := [cos(x)*exp(x), sin(x)*exp(x), x*exp(x),
x^2*exp(x), x*sin(x), x*cos(x), x^2*sin(x), x^2*cos(x), ln(x), arcsin(x)];
`psi` := [arcsin(x), arccos(x), x^2, ln(x), sin(x), tg(x), exp(x), 2^x, cos(x), arctg(x)];
f := [cos(x) e^x, sin(x) e^x, x e^x, x^2 e^x, x sin(x), x cos(x), x^2 sin(x), x^2 cos(x),
ln(x), arcsin(x)]
```

```
 $\psi := [\arcsin(x), \arccos(x), x^2, \ln(x), \sin(x), \operatorname{tg}(x), e^x, 2^x, \cos(x), \operatorname{arctg}(x)]$ 
```

Для генерування невизначених інтегралів на основі сформованих списків функцій потрібно створити два вкладених цикли

```
> L_f := [];
for i to nops(`f`) do
  for j to nops(`psi`) do
    L_f := [op(L_f), Int(subs(x = `psi`[j], `f`[i])
      * diff(`psi`[j], x), x)]
  end do;
end do;
```

В результаті буде сформовано $10 \times 10 = 100$ невизначених інтегралів, першими по порядку з яких є наступні

$$\int e^{\arcsin(x)} dx, \int \cos(\ln(x)) dx, \int \frac{e^{\operatorname{arctg}(x)}}{(1+x^2)^{(3/2)}} dx, \int -\frac{x e^{\arccos(x)}}{\sqrt{1-x^2}} dx,$$

$$\int \cos(\operatorname{tg}(x)) e^{\operatorname{tg}(x)} (1 + \operatorname{tg}(x)^2) dx, \int 2 \cos(x^2) e^{(x^2)} x dx,$$

$$\int \cos(\sin(x)) e^{\sin(x)} \cos(x) dx$$

Додавши по одній функції до кожного із списків, дістанемо ще 21 додаткових приклади. Щоб подвоїти кількість згенерованих прикладів із 100 майже до 200 достатньо достатньо додати до обох списків функцій по чотири нових функції. Таким способом легко не тільки згенерувати сотні і тисячі унікальних прикладів, але й регулювати їх складність та різноманітність.

Згенеровані таким способом приклади потрібно уважно проаналізувати. Серед них можуть виявитися поодинокі випадки занадто простих виразів, що є результатом символічних спрощень.

Слід відзначити, що сам процес генерування та аналізу згенерованих прикладів може сприяти підвищенню активності пізнавальної діяльності суб'єктів навчального процесу.

Заслужують на увагу деякі технічні деталі, що демонструють інтелектуальну потужність системи Maple та зручності, які з цього випливають. Так за приведеним алгоритмом перший згенерований приклад має такий початковий вигляд

$$\int \frac{\cos(\arcsin(x)) e^{\arcsin(x)}}{\sqrt{1-x^2}} dx,$$

але система автоматично перетворює вираз $\cos(\arcsin(x))$ до тотожного $\sqrt{1-x^2}$ та скорочує на останній чисельник і знаменник. Іноді такий «сервіс» буває занадто докучливим але в даному, як і в більшості інших випадків такі «здібності» системи є надзвичайно цінними.

Звернемо увагу на той факт, що математична модель генератора, що розглядається, містить похідну функції $\psi'(x)$. В даному випадку ми задаємо список функцій `psi`, а відповідні похідні знаходяться за допомогою стандартної команди **diff**.

Отже методика створення генераторів завдань з математики складається з наступних етапів:

1. Створення банку типових задач з певної тематики на основі літературних джерел;
2. Обробка створеного банку задач засобами Maple:
 - а) вилучення всіх прикладів-«двійників» для здобуття банку унікальних прикладів;
 - б) аналіз структури математичних виразів банку задач за допомогою спеціально сконструйованих шаблонів та (або) інших засобів Maple;
3. Розробка математичних моделей для генерування множини типових прикладів;
4. Створення екстракоротких програм для реалізації генерування прикладів за розробленими математичними моделями;
5. Експериментальна перевірка розробленого генератора

Висновки. 1. Система символічної математики Maple є зручним середовищем для створення генераторів завдань з математики. 2. Розроблена методика є гнучким інструментом для створення генераторів типових завдань різної складності з певних розділів математики. Причому складність визначається не тільки складністю алгоритмів розв'язання окремих завдань, але й ступенем різноманітності алгоритмів та їх громіздкістю.

Література:

1. Михалевич В.М. Ключові проблеми створення навчально-контролюючого комплексу з дисциплін математичного спрямування// Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми// Зб. наук. прац. – Випуск 10 / Редкол.: І.А. Зязюн (голова) та ін. Київ-Вінниця: ДОВ «Вінниця», 2006, С.391-197.
2. Михалевич В.М. Навчально-контролюючий Maple – комплекс з вищої математики //Інформаційні технології та комп'ютерна інженерія. – 2004. - № 1. – С.74-78.
3. Михалевич В.М. Excel-VBA-Maple програма генерації задач з дисциплін математичного спрямування//Інформаційні технології та комп'ютерна інженерія. – 2005. - № 2. – С.74-83.
4. Михалевич В.М., Крупський Я. В. Математична модель генерування завдань з невизначених інтегралів // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми// Зб. наук. прац. – Випуск 15 / Редкол.: І.А. Зязюн (голова) та ін. Київ-Вінниця: ДОВ «Вінниця», 2007, С.193-197.
5. Михалевич В. М., Крупський Я. В. Аналіз сучасного стану питань генерування завдань з вищої математики. // «Інтернет – Освіта - Наука – 2006», п'ята міжнародна конференція ІОН – 2006, 10-14 жовтня, 2006 р. Збірник матеріалів конференції. Том 1. – Вінниця: УНІВЕРСУМ-Вінниця, 2006. - С.31-34.
6. Матросов А.В. Maple 6. Решение задач высшей математики и механики. – СПб.: БХВ-Петербург, 2001. – 528 с.

The work demonstrates effectiveness and relative simplicity of realization of typical problems generator in higher mathematics in the Maple system of symbolical mathematics. There have been presented models for generating of problem on finding integrals from rational fractions and integrating by substitution of a variable. Extra short programs that realize problem generating are suggested. Ways of receiving complex problem that demand application of several ways to solve one problem have been shown, such as substitution of a variable, integrating by parts, integrating of rational fractions.

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ТА МОДЕЛЬ ХУДОЖНЬО-ТРУДОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ

Постановка проблеми. Сучасний підхід до проблеми оновлення професійної підготовки в умовах університетської педагогічної освіти полягає в її гуманізації й інтеграції, що нині розглядаються як головні напрями усунення суперечностей між академічністю та професійною спрямованістю вищої освіти. Університетська педагогічна освіта також передбачає підвищення статусу художньо-трудової підготовки майбутніх учителів трудового навчання, забезпечує їх введення у відкритий освітньо-культурний простір, дозволяє успішніше реалізувати власний творчий потенціал.

Гуманізація є основою організації освіти в педагогічному університеті. Це передовсім стосується управління педагогічним процесом, який забезпечує встановлення суб'єкт-суб'єктної педагогічної взаємодії між викладачем і студентами, а також проникає і в сам зміст освіти, що все більше орієнтується на реалізацію знань про людину, суспільство, загальнолюдські, національні цінності тощо.

Аналіз попередніх досліджень. На думку вчених Г. Ніколіса, І. Пригожина, І. Стенгерса, Г. Хакена, саме синергетичний підхід повинен стати напрямом демократизації суспільства, стилем мислення в організації управління складними системами. Синергетика нині виступає в ролі теорії самоорганізації систем, досліджує її механізми, здійснює аналіз нестабільності, нелінійності, випадковості як засобів розвитку [5; 8; 10; 11]. Ідеї синергетики розвиваються в педагогічних дослідженнях В. Буданова, К. Вазіної, Б. Вульфога, М. Вересова, Б. Гершунського, В. Кошелевої, М. Хайдеггера, які свідчать про можливість застосування синергетичного підходу в управлінні педагогічними системами [1; 2; 3; 4; 6; 9].

Основний матеріал дослідження. Синергетичний підхід забезпечує гнучке реагування на швидкоплинні соціально-педагогічні ситуації, миттєву орієнтацію на соціальне замовлення підготовки відповідних фахівців, передбачає варіативність навчання тощо. Застосування ідей синергетики в управлінні педагогічним процесом сприяє впровадженню особистісно-орієнтованої технології навчання, встановленню суб'єкт-суб'єктної педагогічної взаємодії між учасниками освітнього процесу, забезпечує розвивальне навчання, підвищує самоцінність кожної особистості. За своїми функціями гуманізація освіти є умовою гармонійного розвитку особистості, її творчого потенціалу. Гуманізація – ключовий напрям нового педагогічного мислення, що змінює погляд на характер і сутність освітнього процесу, в якому студенти і викладачі виступають як суб'єкти розвитку своєї творчої індивідуальності. Мета навчання за умови гуманізації освіти – розвиток особистості через самоосвіту, саморозвиток, самоконтроль, творчість, що успішно здійснюється за умови засвоєння навчальної інформації не в готовому для запам'ятовування вигляді, а в контексті моделювання знань, їх дослідження, проектування та конструювання. Система такого навчання розглядається як допомога, що стимулює до розвитку; навчання концентрується на студентові, а не на навчальній дисципліні; весь процес освіти і діяльності педагога підпорядковується розвитку особистості, а не програмі, здійсненню особистісно-орієнтованого навчання.

Гуманізація передбачає застосування особистісно-орієнтованої моделі спілкування, орієнтацію на індивідуальність студента; розвіювання думки про «ідентичність» всіх; створення розвивального середовища; націлює педагогічний процес на формування високоосвічених і гуманних людей.

Інтеграція освіти забезпечує цілісність освітнього середовища і є провідним принципом конструювання змісту спеціальних навчальних дисциплін. Ідеї інтеграції сприяють структуризації змісту навчальних дисциплін з позиції більш загальних систем (культури, науки, технології та ін.), чим забезпечують цілісність освіти. Основними зв'язками у вивченні

спеціальних навчальних дисциплін є міждисциплінарні інтегративні зв'язки, що дають підстави розглядати художньо-трудову підготовку як елемент системи освіти в педагогічному університеті та складову професійної підготовки на інженерно-педагогічному факультеті.

Міжпредметна інтеграція в межах художньо-трудової підготовки, що утворюється з різних предметних галузей, здатна забезпечити цілісність змісту освіти. Принцип цілісності вимагає не вузькодидактичного, не утилітарно-технологічного, а системно-інтегративного підходу, який є основою розробки змісту спеціальних навчальних дисциплін, забезпечуючи цілісність освітнього середовища за допомогою внутрішньопредметних, міжпредметних, внутрішньоциклових та міжциклових зв'язків. Структурування і класифікація змісту при такому підході здійснюється на основі кредитно-модульної системи, в основу якої закладено принцип збільшення дидактичних одиниць.

Інтегративність як тенденція до цілісного уявлення про навколишній світ, закономірний результат високого рівня реалізації міжпредметних зв'язків в освіті отримала назву фундаменталізації освіти. Проблеми художньо-трудової підготовки як елемента професійної освіти на інженерно-педагогічному факультеті і складової університетської освіти можуть бути успішно вирішені за умови глибокого розуміння загальних, методологічних питань освіти, тобто філософії освіти, метою якої є пошук найбільш фундаментальних, стратегічних засад і пріоритетів її розвитку, як галузі, що визначає майбутнє кожної людини, народів і цивілізації в цілому.

Фундаменталізація освіти ґрунтується на широкій гуманітарній, культурологічній, естетичній, інформаційній підготовці, забезпечує майбутньому фахівцю не лише об'єм знань і вмінь, а й освіченість, більш високу якість загальної педагогічної освіти, підвищує конкурентноздатність фахівців на ринку педагогічної праці. Фундаменталізація забезпечує формування системного мислення і світогляду студента, виділення в змісті освіти головних, науково обґрунтованих знань, уможливорює розглядання освіти як форми трансляції знань від покоління до покоління та засобу збереження національної ідентичності.

Перспективним вважаємо звернення до вітчизняної аксіологічної думки, за якої розвиток особистості визначається пріоритетним шляхом удосконалення навчального процесу в педагогічному університеті [7].

Утілення цих аксіологічних ідей може бути реалізовано за умови впровадження в педагогічний процес багаторівневої системи освіти, яка відображає основні напрями інновацій, є реальним шляхом оновлення традиційної монорівневої освітньої системи, її альтернативою. В основі багаторівневої освіти міститься ідея особистісно-орієнтованої підготовки педагога.

Багаторівнева система вищої педагогічної освіти зорієнтована на надання особистості освітніх послуг, що дозволить їй у процесі навчання самостійно визначити індивідуальний напрям освіти і реалізувати відповідний рівень педагогічної підготовки.

Зміни освітньої парадигми, переорієнтація освіти на багаторівневу систему спонукають до перегляду мети, змісту та методичного управління художньо-трудовою підготовкою студентів як складової професійного становлення майбутніх учителів трудового навчання.

Професія є діяльністю, що має власну мету, виконує певну соціальну функцію, забезпечується тією технологією, яку потребує певна суспільна сфера. Згідно цього визначення, художньо-трудова підготовка ґрунтується на широкій гуманітарній, культурологічній, мистецтвознавчій та технологічній освіті, забезпечує майбутньому вчителю трудового навчання не лише відповідний обсяг професійних знань й умінь, а і мистецьку та технічну освіченість, що підвищує його конкурентноздатність в соціальній і виробничій сферах. Така художньо-трудова підготовка дає можливість майбутньому фахівцю виконувати функції різних професій в напрямі трудового й естетичного виховання, творчого розвитку учнівської молоді, зокрема: вчителя трудового навчання, керівника художньо-прикладного гуртка чи студії естетичного розвитку, викладача педагогічного коледжу або професійно-технічного навчального закладу художнього профілю, дослідника у галузі технологічної і художньої освіти.

Якісне оволодіння спеціальними навчальними дисциплінами, спрямованими на художньо-трудову підготовку студентів, що розробляються на основі міждисциплінарних зв'язків з загальноосвітніми навчальними дисциплінами культурологічного, технологічного та психолого-педагогічного циклів, забезпечують цілісність педагогічної освіти і можуть вважатися фундаментальними знаннями в фаховій підготовці вчителів трудового навчання. Всі ці навчальні дисципліни є системними складовими утвореннями, спрямованими на цілісну професійну підготовку вчителя для системи освіти.

За умови збереження спільних рис, які відображають психолого-педагогічну, художньо-естетичну, технологічну, інформаційну та іншу підготовку, кожний з цих напрямів має деякі відмінності і забезпечується змістом освіти.

У сучасних умовах педагогічна освіта виступає важливим чинником відродження нації, виховання у молоді національної свідомості, гідності і патріотизму, що викликає необхідність відповідної переорієнтації навчально-виховного процесу у педагогічних вищих навчальних закладах. Надзвичайно важливо, щоб цей процес був цілісним, спрямованим на розвиток творчої, гармонійно розвиненої особистості, формував майбутнього вчителя трудового навчання як носія кращих надбань національної культури, здатного до саморозвитку та самовдосконалення, передачі досвіду своїм вихованцям.

Така спрямованість педагогічної освіти полягає в її невіддільності від національного ґрунту, органічному зв'язку з історією і народними традиціями, збереженні та збагаченні культури українського народу. Крім цього, процес навчання у педуніверситеті має базуватися на психологічному механізмі активізації творчої навчально-пізнавальної діяльності студентів. При цьому необхідно врахувати, що світогляд, педагогічна майстерність, фахові знання й уміння успішно формуються тоді, коли студенти готові не лише теоретично пізнати, а й практично продовжити наукові, культурно-історичні й мистецькі традиції свого народу. Враховуючи наведені постулати, ми хотіли привернути увагу до художньо-трудової підготовки майбутніх учителів трудового навчання і показати, що її зміст має невичерпні можливості щодо формування творчої, високодуховної і національно свідомої особистості.

Одним із напрямів реалізації цієї мети є взаємодія навчання, виховання і творчого розвитку студентів шляхом їх залучення до національних скарбів української культури – декоративно-ужиткового мистецтва, щоб його засобами прищепити студентам високі норми і принципи моралі, прагнення до творчої художньо-трудової діяльності, яка є важливим засобом реалізації духовних потреб особистості.

Відомо, що завдяки декоративно-ужитковому мистецтву здійснюється зв'язок поколінь, передається універсальний суспільно вагомий досвід і через задоволення духовних потреб реалізується його соціальне призначення. Цінність будь-якого виду мистецтва, зокрема й декоративно-ужиткового, визначається багатством художніх засобів, з допомогою яких втілюються певні ідеї, що відображають життя, побут і ментальність народу. З іншого боку, саме у співвідношенні взаємодії мистецтва з життям виявляється його естетична цінність як могутнього засобу освоєння і перетворення навколишнього світу. Мистецтво розвиває в молодій людині здатність проявляти себе в різних сферах життєдіяльності, бо виконує функцію гармонізації розуму і почуття. Мистецькі твори мобілізують усі виховні ресурси особистості, викликають у неї духовний резонанс, який впливає на культурно-творчу діяльність людини.

Художньо-трудова підготовка вчителів трудового навчання у галузі декоративно-ужиткового мистецтва, на наш погляд, сприяє:

- поглибленню знань з історії і культури України та на їх основі формуванню національно-орієнтованих переконань;
- збагаченню й урізноманітненню професійної діяльності майбутніх учителів, поглибленню їхньої мотивації;
- розширенню спеціальних художньо-конструкторських і техніко-технологічних знань, умінь та навичок;
- розвитку логічного мислення, умінню аналізувати, систематизувати та самостійно

засвоювати нові знання;

- удосконаленню психофізіологічних якостей (спостережливості, пізнавальної активності, естетичного смаку, сприйняття, координації рухів, сенсомоторних якостей тощо);
- національно-патріотичному, естетичному та трудовому вихованню;
- стимулюванню творчої активності студентів, формуванню у них творчих умінь та розвитку творчих здібностей.

Однією з важливих умов забезпечення високої якості художньо-трудової підготовки студентів є науково обґрунтоване, комплексне навчально-методичне забезпечення, спрямоване на вдосконалення змісту, форм та методів організації навчально-виховного процесу, впровадження методики спільної творчої діяльності викладачів і студентів.

Для створення педагогічної моделі художньо-трудової підготовки вчителя нами вивчалися різноманітні концепції: професійно-моральної позиції (С. Вершловський, О. Щербаков та ін.), формування та розвитку Я-концепції педагога (Р. Бернс, В. Козієв, М. Мітіна та ін.), співвідношення структури особистості з вимогами професійної діяльності (К. Зайферт, К. Платонов, В. Шадриков та ін.), а також теорії розвитку (А. Петровський), установки (Д. Узнадзе) і самоактуалізації особистості (А. Маслоу). На основі цих теоретико-методологічних засад структура педагогічної моделі, на наш погляд, має містити зміст художньо-трудової підготовки та технології навчання, виховання і розвитку особистості майбутнього педагога.

Нами розроблена узагальнена педагогічна модель художньо-трудової підготовки майбутніх учителів трудового навчання (рис. 1), яка передбачає наповнення й узгодженість трьох основних змістових ліній: технології навчально-пізнавальної діяльності студентів за різними циклами підготовки (гуманітарною і соціально-економічною, психолого-педагогічною, загальною фаховою за основною спеціальністю і спеціальною фаховою за спеціалізацією), технологій виховання і розвитку творчого потенціалу особистості.

Розробці змісту художньо-трудової підготовки студентів передувало визначення і систематизація навчально-виховних завдань, до яких ми віднесли формування:

- знань історичних етапів і перспектив розвитку українського декоративно-ужиткового мистецтва;
- вмінь проводити морфологічний аналіз декоративно-ужиткових виробів за видами, родами і типологічними групами;
- знань глибини місцевих традицій у декоративно-ужитковому мистецтві та побуті (вірувань, звичаїв, обрядів, свят тощо);
- вмінь спостерігати за довкіллям, тобто порівнювати, виявляти подібності й відмінності предметів та явищ, визначати головне і другорядне в творах мистецтва і навколишньому світі;
- предметно- і понятійно-образного мислення, різних видів пам'яті (зорової, логічно-сміслової тощо), уяви та фантазії;
- розуміння залежності конструкції чи форми виробу від декору, виявлення логічних зв'язків між ними;
- вмінь використання композиційних законів, закономірностей, прийомів та засобів виразності при створенні форм виробів і орнаментів;
- основ трудової культури, вмінь організовувати робоче місце, підбирати матеріали та інструменти;
- спеціальних художньо-трудових умінь формотворення і прийомів виконання оздоблювальних технік;
- вмінь виконувати кінцеве опорядження виробів та проводити їх художньо-естетичний аналіз;
- знань економічних показників художньо-трудової діяльності та якостей підприємця як фахівця сучасної сфери економічної діяльності;
- творчих здібностей, естетичних смаків і національної свідомості.

Під змістом художньо-трудової підготовки студентів слід розуміти цілісну педагогічну систему, яка сприяє оволодінню науковими знаннями у галузі декоративно-ужиткового мистецтва, формуванню спеціальних художньо-трудових умінь і навичок, розвитку творчих здібностей, вихованню якостей особистості на трудових, естетичних і національно-патріотичних засадах.

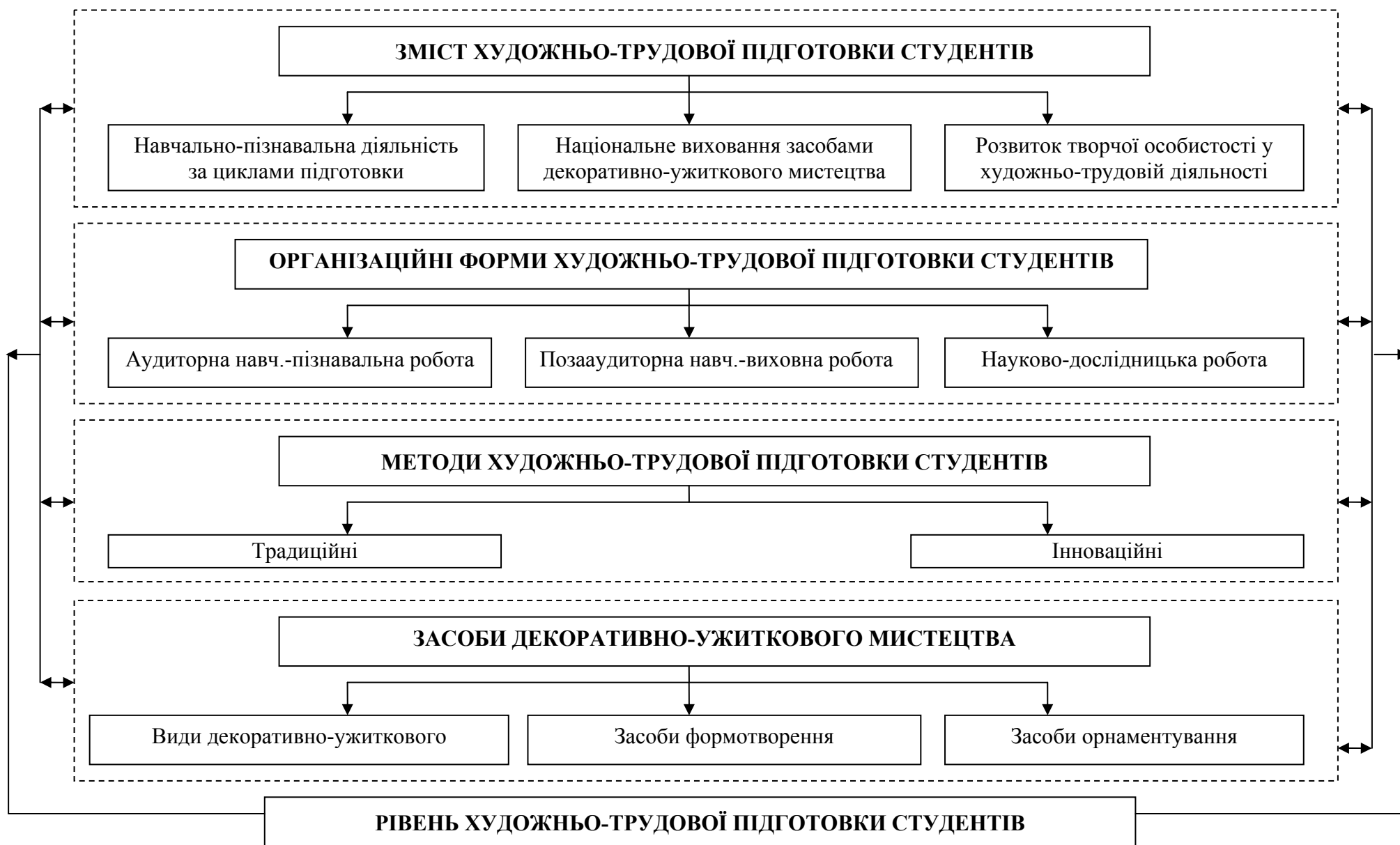


Рис. 1. Педагогічна модель художньо-трудої підготовки вчителя трудового навчання

Наш досвід свідчить, що для здійснення якісної художньо-трудової підготовки студентів, розвитку їхніх творчих здібностей, виховання важливих якостей особистості необхідно створити цілісний навчально-методичний комплекс, який би органічно узгоджувався із циклами та предметами навчального плану підготовки вчителя трудового навчання. Такий навчально-методичний комплекс був розроблений викладачами кафедри декоративно-ужиткового мистецтва та основ дизайну Дрогобицького педуніверситету. До нього ввійшли: навчальний план, програми дисциплін, навчальні та науково-методичні посібники, рекомендації, дидактичні розробки тощо.

Основою методичного управління вивченням спеціальних навчальних дисциплін є технологія моделюючого навчання, яка передбачає організацію педагогічного процесу, спрямованого на самоосвіту, саморозвиток, самооцінку. Вона активізує розумову діяльність студентів, їхню самостійну роботу, сприяє глибокому засвоєнню матеріалу, допомагає вирішити основне завдання, яке ставить викладач – це розвинути вміння і навички самостійного вивчення навчальних дисциплін, адже самостійна робота студентів, згідно нової парадигми освіти, стає головним засобом педагогічної взаємодії і розвивального навчання.

Висновки. Отже, педагогічний процес у вищій педагогічній школі є соціальною системою, що об'єднує навчально-пізнавальну, виховну, науково-дослідницьку та самоосвітню діяльність. Предметом методичного управління є система цілеспрямованого впливу (форми, методи, засоби) на художньо-трудову підготовку студентів у зв'язку з викладанням конкретних спеціальних дисциплін. Крім того методичне управління розглядається як система, що охоплює: викладацьку діяльність викладачів; навчально-виховну діяльність студентів; форми педагогічної взаємодії викладачів і студентів; процес здійснення контролю.

Література:

1. Буданов В.Г. Эпоха бифуркаций и синергетика в образовании // Московский синергетический форум: Тезисы. – М.: Наука, 1996. – С. 46-48.
2. Вересов Н.Н. Образование как способ развития индивида: Концепции Гегеля // Культура, образование, развитие индивида. – М., 1990. – С. 81-94.
3. Вульф В.З. Соотнести себя и дело // Народное образование. – 1994. – № 1. – С. 21-27.
4. Гершунский Б.С. Федеральная программа развития образования в России // Под научн. ред Б.С.Гершунского. – М.: Педагогика. 1997. – 170 с.
5. Князева Е.Н., Курдюмов С.П. Синергетика как новое мировидение: Диалог с И.Пригожиным // Вопросы философии. – 1992. – № 12. – С. 28-35.
6. Кошелева В.Л. М. Хайдеггер: Феноменологическое осмысление современной культуры и проблемы образования // Философия образования для XXI века: Сб. науч. ст. – М.: Педагогика, 1992. – С.21-29.
7. Луговий В.І. Педагогічна освіта в Україні: структура функціонування, тенденції розвитку / За заг. ред. О.Г.Мороза. – К.: МАУП, 1994. – 196 с.
8. Макаров В.М. Синергетический подход к информатизации высшего образования // Высшее образование в России. – 1993. – №3. – С. 51-58.
9. Мойсеев Н.Н., Поташник М.М. Современный рационализм и мировоззренческие парадигмы. – М.: Ин-т философии, 1993. – 183 с.
10. Пригожин И., Стенгерс И. Порядок из хаоса: Новый диалог человека с природой. – М.: Прогресс, 1986. – 432 с.
11. Хакен Г. Информация и самоорганизация: Макроскопический подход к сложным системам. – М.: Мир, 1991. – 404 с.

У статті описано процес у вищій педагогічній школі, якій є соціальною системою, що об'єднує навчально-пізнавальну, виховну, науково-дослідницьку та самоосвітню діяльність, а також описано предмет методичного управління, яким є система цілеспрямованого впливу (форми, методи, засоби) на художньо-трудову підготовку студентів у зв'язку з викладанням конкретних спеціальних дисциплін.

In the article it is described the pedagogical process in higher pedagogical school as a social system, that unites cognitive, educational, researching and self-educational activity. The object of the methodical control is a purposeful influence system (methods, forms and means) on the artistically-working training of students because of teaching concrete specific subjects. Besides methodical control is observed as a system, which includes: teaching activity of lectures, teaching and educational activity of students, the forms of pedagogical interaction of the lectures and students, and the process of realization of control.

ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ФОРМУВАННЯ ЕСТЕТИЧНОГО ДОСВІДУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Одним із найважливіших напрямів удосконалення системи підготовки педагогічних кадрів є впровадження в навчально-виховний процес ВНЗ інтерактивних технологій, адже реалізація інтерактивних методів спрямована на діалогічну взаємодію, взаємонавчання, набуття конкретного досвіду з подальшим його осмисленням, рефлексією та застосуванням. На думку вчених, «основою навчання повинен бути рівноправний діалог між тими, хто навчає, і тими, хто навчається. Потрібна принципово нова демократична освітньо-педагогічна технологія. На всіх щаблях освіти від початкової до вищої школи необхідна переорієнтація з інформаційного на проблемно-діяльнісний тип освіти» [5, с.181].

Теоретичні та методичні питання використання інтерактивних технологій у навчально-виховному процесі вузу та школи досліджені в працях багатьох науковців (К. Баханов, М. Бухаркин, Р. Гуревич, А. Забарна, М. Кларин, О. Комар, А. Панченков, Л. Пироженко, Є. Полат, О. Пометун, Т. Ремех, Г. Селевко, Ю. Триус, І. Шевченко та ін.). Моделювання та впровадження інтерактивних уроків у загальноосвітній школі здійснюють учителі-практики Р. Бабій, О. Бобракова, В. Бойко, О. Данилевська, А. Ковтонюк, О. Пруцакова, Н. Пустовіт, І. Романова, В. Саверська-Лихошва, О. Святенко, О. Савка, С. Хамуляк, О. Янушевич та ін. Проблема застосування інноваційних технологій у підготовці майбутніх педагогів стала предметом останніх дисертаційних досліджень (Г. Генсерук, О. Іваницький, Г. Кравченко, Г. Кривчикова, О. Снігур, О. Суховірський тощо).

Традиційна дидактика вищої школи з її закономірностями, принципами, формами та методами навчання не сприяє активізації самостійної діяльності майбутніх фахівців, активному взаємонавчанню та діалогу, рефлексії власної особистості, рефлексії інших та навколишньої дійсності. На противагу цьому, інтерактивне навчання побудоване на безпосередній взаємодії особистості з навчальним середовищем як областю досвіду, що засвоюється [1;2;3;4;6], й інтерактивні методи – це посилена педагогічна взаємодія, взаємовплив учасників педагогічного процесу через призму власної індивідуальності, особистого досвіду життєдіяльності [7;10].

Мета статті полягає в презентації авторських прийомів підготовки майбутніх учителів початкових класів до формування естетичного досвіду молодших школярів із використанням інтерактивних технологій навчання, апробованих у Вінницькому державному педагогічному університеті імені Михайла Коцюбинського, Прикарпатському національному університеті імені Василя Стефаника, Хмельницькій гуманітарно-педагогічній академії.

На думку науковців (Б. Ананьєв, Л. Масол, Н. Миропольська, А. Моль, Л. Печко, Ю. Самарін, Г. Тарасенко та ін.), будь-яка система знань – є системою образів та асоціацій в органічному поєднанні раціонального та інтуїтивного. Поняття, образи, уявлення про навколишню дійсність формуються через складний процес прийому і перетворення інформації, яка відображає об'єкти і явища в сукупності їх властивостей. У результаті цього відбувається інформаційний контакт майбутніх фахівців із довкіллям та розширення власного тезаурусу особистості студентів. Таким чином, у пошуках підходів до вдосконалення навчально-виховного процесу ВНЗ доцільно сприяти взаємодоповнюваності естетичних образів, що сприймаються чуттєво, та наукових понять, що опановуються розумом.

Розглянемо авторські прийоми підготовки майбутніх учителів початкових класів до формування естетичного досвіду дітей із використанням інтерактивних технологій навчання:

– **«Почув, побачив, запам'ятав»** полягає в образному представленні наукової інформації (понять, правил та ін.) із паралельним його графічним зображенням на дошці. Прийом використовувався в змісті методик початкового навчання. Так, у контексті методики

викладання української мови (лабораторне заняття з теми «Методика вивчення орфографії») студентів було об'єднано в пари, що працювали над завданням образного представлення обраних правил орфографії. Наприклад, студенти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського Наталя К. та Ольга П. запропонували наступне казкове пояснення правопису слів з апострофом та відповідне графічне зображення (див. рис. 1): «В одному царстві Біла Поля Великого Мала Фіалка Росла. На це диво вирішили подивитись Я, Ю, Є, Ї. Йшли вони зі свого королівства три дні та три ночі. Вийшли мандрівники на вершину великої гори. Та раптом почався дощ. «А ПОСТРивай та перестань», - кричали вони. А луна їм у відповідь: «А ПОСТРивай, А ПОСТРивай, А ПОСТРивай!». Проте дощ все йшов і йшов. Утворилась річка та розділила букви з полем».

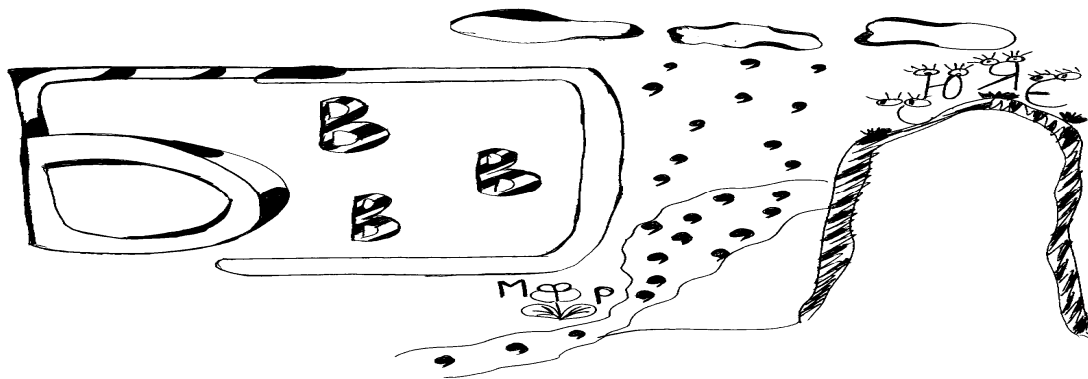


Рис. 1. Графічна ілюстрація казки про Апостроф студентів Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського Наталі К. та Ольги П.

– «*Розширення фокусу бачення навколишнього*» спрямований на виокремлення естетико-виховного потенціалу красивих та зовнішньо непривабливих об'єктів і явищ навколишньої дійсності. Означений прийом використовувався в змісті навчального курсу «Людина і світ» з методикою викладання». Так, на практичному занятті з теми «Людина – громадянин Всесвіту» майбутні фахівці брали участь в об'єктно-сенсорному тренінгу «Коло ідей».

Інтерактивна технологія «Коло ідей» (Раунд робін, кругова система) [8, с.41-42] передбачала об'єднання студентів у робочі групи, що виконували одне і те саме завдання, а саме: виокремлювали об'єкти і явища, які викликають емоційно-позитивну та негативну реакцію молодших школярів, та з'ясовували їх естетико-виразні ознаки. Коли студенти завершили виконання завдання, кожна з малих груп озвучувала лише один аспект проблеми, що обговорювалась. Продовжуючи по колу, викладач опитав всі групи по черзі, поки не вичерпались ідеї.

Так, серед ознак естетично привабливих об'єктів і явищ природи студенти виокремили наступні: «*райдуга – своєрідність форми, ніжність та тендітність забарвлення, несподіваність появи та м'якість зникнення*» (Леся У.); «*хмарки в літній сонячних день – схожість із солодкою ватою, контрастність на фоні блакитного неба, неквапний рух, химерність обрисів*» (Олена М.); «*метелики – тендітність, незахищеність, подібність до квіточки, оригінальність польоту*» (Наталя С.). Серед об'єктів і явищ, що можуть викликати негативну реакцію дитини, майбутні фахівці назвали жабу, вужа, мухомор, кропиву, кактус, калюжу води, завірюху, грозу, осіннє мокре листя та ін. Таким чином, об'єктно-сенсорний тренінг мав на меті загострення спостережливості студентів до навколишньої дійсності та активізацію їхньої мислительної діяльності на виявлення інформативно-насичених ознак.

На практичному занятті з теми «Виникнення життя на землі, його розвиток» відбулось усвідомлення студентами доцільності та необхідності непривабливих об'єктів і явищ із заниженим естетичним статусом та їх естетико-виразних ознак («колючок»), відкриття прихованої краси об'єктів і явищ природи, підкреслення їх користі для людей та навколишнього середовища, проводилась дискусія на тему «Що було б, якби не було на Землі ... (запропонованого об'єкта, явища природи)». На занятті була використана інтерактивна технологія кооперативного навчання «Робота в парах» («Думати, працювати в

парі, обмінятися думками») [8, с.34]. Проведена робота сприяла тому, що майбутні педагоги здійснювали поглиблений аналіз навколишньої дійсності не за принципом «привабливості – непривабливості», а на основі естетико-виховного потенціалу об'єктів і явищ природи.

Так, студенти Тетяна Д. та Олена П. проаналізували «приховану» красу реп'яха: *«Маленький реп'яшок – дуже цінний для природи. З появою весни з'являється він зі своїм тендітним стовбурцем та гарними зеленими листочками. Якщо легенько доторкнутися до нього, то можна відчутти, що він зовсім не коле пальчики, а навпаки – ніжний і приємний на дотик. Реп'яшок – витвір мистецтва, адже його унікальна будова дає можливість чіплятися до будь-чого. Всі його голочки легенько переплетені ніжною павутинкою. Придивившись до нього ближче, можна побачити його неповторну красу. А як весело, коли бігаєш по травичці, а реп'яшок своїми колючками зачіплюється за одяг, ніби теж хоче з нами побавитись»*.

Роль лопуха для навколишнього середовища підкреслили у своїй роботі Людмила К. та Юлія Ю.: *«Уявіть, діти, що насувається велика сива хмара. Важкі краплі дощу вже лопотять по дорозі. Де Ви можете сховатись? Чи страшені для Вас краплі дощу? А для маленької комашки, мурашки та метелика? Де ж можуть сховатися наші бідолахи? Орієнтовні відповіді дітей: під травичкою, камінцем, листочком, лісовим корінням, лопухом тощо.*

Учні обговорюють переваги названих об'єктів, учитель підводить дітей до висновку, що лопух – одна з оптимальних схованок для лісових мешканців, мов у ту рукавичку з казки збігаються всі під широкі розлогі листки лопуха».

На практичному занятті з теми «Основи екологічного світогляду молодих школярів» студенти „зав'язували вузлик на пам'ять»: визначали практичні поради вчителям початкових класів щодо організації емоційно-позитивного контакту молодших школярів із об'єктами і явищами природи. Підсумковий етап прийому „розширення фокусу бачення навколишнього» передбачав спонування майбутніх педагогів до втілення теоретичних висновків про естетико-виховний потенціал об'єктів і явищ природи в конкретні практичні пропозиції. З метою створення алгоритму організації емоційно-позитивного контакту дитини із довкіллям, студенти були задіяні за допомогою інтерактивної технології «синтез думок» до групової роботи.

Інтерактивна технологія «синтез думок» полягає в об'єднанні майбутніх фахівців у робочі групи та групу експертів із сильних студентів. Робочі групи виконують протягом 5-10 хвилин поставлене завдання. Після цього відбувається обмін варіантами виконання завдання між групами, які доповнюють його своїми думками, підкреслюють те, з чим не погоджуються. Опрацьовані таким чином аркуші передаються експертам, які знову зіставляють написане з власним варіантом, роблять загальний звіт, котрий обговорюється всією групою [8, с.40]. На слухне зауваження науковців, в основі діалогу має бути закладний принцип неутилітарного осмислення цінності природи [9, с.241]. «Така рецепція повинна відбуватися не лише на раціонально-інтуїтивному чи на художньо-виразному, але й на ціннісно-смісловому рівнях свідомості вчителя» [Там же, с.241].

Зокрема, спільний алгоритм організації емоційно-позитивного контакту молодших школярів із довкіллям, розроблений студентами 4-го курсу Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського включав наступні «кроки» діяльності: *«Перший крок: непряме представлення об'єкта чи явища природи (загадка, вірш із пропущеним ключовим словом, малюнок із закритими частинами тощо). Другий крок: визначення ознак, що зумовлюють естетичну виразність запропонованого об'єкту чи явища природи, підкреслення його естетичної домінанти. Третій крок: робота з «колючками»: усвідомлення доцільності та необхідності естетико-непривабливих ознак об'єкта чи явища природи, його користі тощо. Четвертий крок: представлення відповідних творів мистецтва, де обраний об'єкт, явище «змальоване» в емоційно-позитивній формі. П'ятий крок: організація художньо-творчої інтерпретації молодшими школярами сприйнятої інформації: метафоризація, позитивне асоціювання, віршування, образне малювання тощо».*

– **«Рефлексія «Моя естетограма»** спонукає майбутніх фахівців до аналізу естетичних характеристик учителя початкових класів, необхідних в організації естетико-

виховної роботи з молодшими школярами, та власному самоаналізі виокремлених якостей. Означений прийом використовувався в змісті «Методики виховної роботи».

Так, для складання «естетограми» вчителі були використані інтерактивні технології «Мікрофон» та «Незакінчене речення», які дали можливість кожному студенту швидко висловити свою думку з приводу запропонованого речення «З естетичних якостей мені притаманні ..., я б хотіла (-в) набутися ...». Проведена робота сприяла тому, що майбутні педагоги здійснювали самоаналіз власних естетичних якостей та окреслювали плани на подальше самовдосконалення. Про це засвідчують відповіді майбутніх фахівців: «З естетичних якостей мені притаманні вміння малювати, емоційна чутливість, інтерес до мистецтва, я б хотіла набутися вміння помічати красу у всьому навколишньому та донести її учням» (Світлана П.); «З естетичних якостей мені притаманні прагнення мати охайний естетичний вигляд, я б хотіла набутися вміння ефективно організовувати художню творчість учнів» (Катерина С.).

У процесі експериментальної роботи студенти були залучені до створення логотипів власних «естетограм» (див. рис. 2) та періодичних рефлексій-занурень з метою коригування та доповнення «естетограм».



Рис. 2. Логотип «Моя естетограма» студентки Хмельницького гуманітарно-педагогічного інституту Людмили В.

– «Уроки милування красою людської праці» полягають у формуванні естетичного ставлення молодших школярів до праці людей. З метою усвідомлення студентами структури запропонованого прийому та етапності його підготовки, на практичному занятті з теми «Позакласна робота з трудового навчання» (методика трудового навчання з практикумом) використовувався один із варіантів інтерактивної групової роботи – «діалог» [8, с.40].

Майбутні фахівці були об'єднані в декілька робочих груп, які за відведений час склали власні варіанти підготовки до уроку милування красою людської праці, визначали можливі труднощі в його організації. Окремо було об'єднано групу експертів. По завершенню роботи студенти представляли свої підсумкові записи на дошці. Експерти фіксували спільні погляди та пропонували узагальнену відповідь на завдання. Групи обговорювали та доповнювали її.

Таким чином, для подолання протиріччя між обмеженням у часі аудиторних занять та необхідністю залучення студентів до різноманітних видів діяльності з формування

естетичного досвіду дитини доцільно використовувати в підготовці майбутніх учителів початкових класів інтерактивні технології навчання («Мікрофон», «Коло ідей», «Незакінчене речення», «Аналіз ситуацій», «Мозковий штурм» та ін.) як «інструмент освоєння нового досвіду» [3, с.12]. При цьому викладач виступає в ролі консультанта-фасілітатора, що займає позицію помічника, спрямовує процес обміну інформацією, супроводжує власний пошук студентами можливих варіантів розв'язання проблеми, сприяє знаходженню рішень, формулюванню висновків тощо. Використання інтерактивних технологій у підготовці студентів сприятиме інтенсифікації та оптимізації навчально-виховного процесу ВНЗ, збагаченню власного естетичного досвіду майбутніх учителів, їх залученню до естетичного діалогу, активізації художнього мислення особистості фахівця.

Подальшого дослідження потребують питання формування готовності студентів до забезпечення процесу збагачення та розвитку естетичного досвіду молодших школярів із використанням інтерактивних технологій навчання.

Література:

1. Гуревич Р.С. Концептуальні засади переходу освіти до дистанційних форм навчання// Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: Зб. наук. праць. – Вип. 8. – К. – Вінниця: ООО «Планер», 2005. – С. 3-8.
2. Забарна А.П. Основи алгоритмізації та програмування. Інтерактивні технології навчання на уроках. – Тернопіль: Мандрівець, 2007. – 96 с. – Бібліогр.: с. 93.
3. Кларин М.В. Інтерактивное обучение – инструмент освоения нового опыта// Педагогика. – 2000. - №7. – С. 12-18.
4. Комар О. Викладання за інтерактивними технологіями// Рідна школа. – 2006. - №10. – С. 48-51.
5. Кремень В.Г. Освіта і наука України: шляхи модернізації (факти, роздуми, перспективи). – К.: Грамота, 2004. – 216 с.
6. Навчання в дії: Як організувати підготовку вчителів до застосування інтерактивних технологій навчання: Метод. посіб./ А.Панченко, О.Пометун, Т.Ремех. – К.: А.П.Н., 2003. – 72 с.
7. Пометун О. Технологія інтерактивного навчання як інноваційне педагогічне явище// Рідна школа. – 2007. - №5. – С. 46-49.
8. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: Наук.-метод. посіб./ О.І. Пометун, Л.В. Пироженко; За заг. ред. О.І. Пометун. – К.: А.С.К., 2005. – 192 с.: іл. – Бібліогр.: с. 186-188.
9. Тарасенко Г.С. Взаємозв'язок естетичної та екологічної підготовки вчителя в системі професійної освіти: Монографія. - Черкаси: Вертикаль; видавець ПП Кандич С.Г., 2006. - 308 с. - Бібліогр.: с. 292-307.
10. Шевчук І. Використання інтерактивних технологій у проведенні виховних годин// Початкова школа. – 2004. - №5. – С. 13-15.

The author's interactive techniques («Heard, seen, remembered», «The extension of vision focusing of surroundings», «Introspection «My aesthetogram», «The lessons of admiring of human working») which can be used in the process of future primary school teachers' training to forming an aesthetic experience of junior pupils are presented in the article by N. Pahalchuk.

УДК 378.147

Ю.Л. Романишин
м. Івано-Франківськ, Україна

ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ У МАЙБУТНІХ ДОКУМЕНТОЗНАВЦІВ-МЕНЕДЖЕРІВ: КОНСТАТУВАЛЬНИЙ ЕКСПЕРИМЕНТ

Постановка проблеми. Інформаційна культура, що розвивається разом із розвитком інформатизації як соціокультурне та історичне явище суспільства, нині є новим та виключно значущим компонентом у процесі становлення людської культури. Таке явище як «інформаційна культура», не може бути зведене до простого набору уявлень, знань, навичок і вмінь. Важливою, проте не єдиною, складовою інформаційної культури виступає комп'ютерна грамотність, метою якої є підпорядкування меті формування інформатичних компетентностей.

Щодо інформаційної культури, то початковий етап виконання державної програми запровадження комп'ютерних технологій в освіту, у виробництво в нашій країні здійснено в ХХ столітті і відомий він як комп'ютеризація – тобто «процес розвитку індустрії комп'ютерних продуктів та послуг, їх широке використання в суспільстві, на виробництві та навчальних закладах». Дослідження даної проблеми знайшло відображення у працях В. Безрук, А. Орлова, Е. Шелест [1], О. Бочкіна [3], А. Єршова [6], М. Жалдака [8] та інших дослідників, які розглядали дане поняття у комплексному розумінні та вказували на різні прояви та сторони цього явища в яких обґрунтовується така проблема, як «комп'ютерна грамотність», виділяються основи алгоритмізації та програмування.

Актуальність проблеми полягає в тому, що на стан готовності документознавців-менеджерів до використання ІКТ у майбутній професійній діяльності значною мірою впливає рівень інформаційної культури як студентів, так і професорсько-викладацького складу. Адже стан готовності майбутніх документознавців - менеджерів знаходиться в прямій залежності від рівня їх інформаційної культури, тому, що фахівець який володіє елементами такої культури, спроможний вільно орієнтуватися в сучасному інформаційному просторі та використовувати у професійній практичній діяльності інформаційно-комп'ютерні технології (ІКТ).

Метою статті є визначення на етапі констатувального експерименту, рівня інформаційної культури майбутніх документознавців-менеджерів та їх готовність до використання ІКТ у майбутній професійній діяльності.

У науковій літературі є багато визначень поняття «інформаційна культура». Наведемо деякі з них, які на наш погляд, є найбільш змістовними.

На думку В. Мілітарева та І. Яглом [9, с.98] «інформаційна культура – це сукупність знань про основні методи подання і опрацювання знань разом з умінням застосовувати їх на практиці для вирішення практичних завдань». Автори акцентують увагу на такій складовій культури як робота з інформацією, знаннями, даними.

В. Коган та В. Уханова [7, с.59] в інформаційну культуру вкладають єдність «інформаційних здібностей і творчої інформаційної діяльності, що реалізуються в інформаційній взаємодії суб'єктів у процесі створення, зберігання, перетворення, трансляції, сприйняття та використання інформації в суспільстві». Тому, на їхню думку «інформаційна культура» є невід'ємною частиною культури загалом і становить собою «суттєвий момент соціальної природи людини, його відношення до реальної дійсності...».

Науковець Е. Семенюк [10] досить широко тлумачить інформаційну культуру і визначає «інформаційну культуру» інформаційним компонентом людської культури загалом, що об'єктивно характеризує рівень усіх здійснюваних в суспільстві інформаційних процесів та існуючих інформаційних відношень». Його погляди розділяють С. Антонова, Г. Воробйов та А. Вітухновська [4].

«Інформаційна культура» розглядається як «складова частина загальної культури, орієнтована на інформаційне забезпечення людської діяльності, як досягнуті рівні організації інформаційних процесів, ступінь задоволеності людей у спілкуванні, рівень ефективності створення, збирання, зберігання, опрацювання, передавання, подання та використання інформації, яка забезпечує цілісне бачення світу, його моделювання, передбачення результатів рішень, які приймаються людиною» у працях М. Жалдака, Ю. Машбиця, Н. Морзе, О. Гокуня [8].

Предметом пильної уваги багатьох науковців виступає проблема формування інформаційної культури особистості (А. Єршов [6], В. Мілітарев [9] та інші). У своїх працях вчені розглядають інформаційну культуру як ступінь задоволеності людей у спілкуванні, рівень ефективності створення, збирання, зберігання, опрацювання, передавання, подання і використання інформації, яка забезпечує цілісні уявлення особистості про оточуючу дійсність, передбачення наслідків рішень, які нею приймаються, як досягнутий рівень розвитку та сформованості інформаційних процесів [5].

Проаналізувавши вищенаведені погляди науковців, зробили висновок, що одне з важливих завдань сучасної освіти полягає в потребі підвищення інформаційної культури

особистості та зміні підходів, які пов'язані з впровадженням новітніх засобів інформаційних технологій для того, щоб результати інформатизації освіти були ефективними.

З вищевикладеного спробуємо дати своє поняття інформаційної культури, під якою будемо розуміти комплекс знань, навичок та умінь майбутнього фахівця з організації збирання, опрацювання, збереження, пошуку та розповсюдження інформації.

У формуванні інформаційної культури важливу роль відіграє вміння користуватися ІКТ та готовність майбутніх фахівців до цієї діяльності.

Теорію визначення рівнів навчальних досягнень вперше сформулював В. Безпалько, за яким можна виділити наступні рівні інформаційної культури [2]:

Низький рівень – практична відсутність знань, умінь та навичок щодо використання інформаційних технологій у навчанні. Цей рівень визначався у студентів, яким властиве байдуже ставлення до навчальної діяльності, відсутня спрямованість на оволодіння професією, низький рівень загального інтелектуального розвитку та загальних навчальних умінь, відсутність певної системи знань з ІКТ, недостатній рівень розрахункових умінь. Як правило, студент, навчальні досягнення якого відповідають «низькому» рівню, переважно діє за підказкою, інтуїцією, часто не може пояснити, на що спрямовані започатковані дії тобто справляється лише із завданнями репродуктивного характеру. Не використовує самостійну діяльність, відсутня потреба в самоосвіті, не використовує, а часто не орієнтується і не вміє застосувати на практиці інформаційно-комунікаційні технології.

Достатній рівень – мінімально-допустимий рівень знань, умінь та навичок, щодо використання нових інформаційних технологій у стандартизованій практичній діяльності. Рівень готовності до професійної діяльності майбутнього документознавця-менеджера виявлявся загальною орієнтацією на навчання, пасивно-позитивним ставленням до здійснення навчальної діяльності. Перебуваючи на цьому рівні майбутній документознавець-менеджер засвоїв програмовий матеріал з інформатичних та фахових дисциплін у цілому, орієнтується в усіх основних питаннях, володіє більшістю умінь, передбачених навчальною програмою, які, проте, недостатньо систематизовані. Загальний інтелектуальний рівень студентів цієї групи невисокий, загальні навчальні вміння сформовані на достатньому рівні. Самостійна діяльність студента носить репродуктивний характер і переважно проявляється під час контрольних та підсумкових робіт. Застосування ІКТ та контролю якості знань проявляється, в більшості випадків на рівні загальних знань.

Середній рівень – рівень знань, умінь та навичок, вищий за достатній, комп'ютер використовується як засіб діяльності практично в усіх видах навчальної діяльності. Даний рівень забезпечується активно-дійовим ставленням студентів до здійснення майбутньої професійної діяльності, орієнтацією на роботу за напрямом спеціалізації або чітко сформованих за період навчання професійних уподобань. Студент відзначається сформованістю вмінь та навичок роботи з ІКТ, знаннями, які відповідають визначеним навчальними програмами з усіх предметів, високим рівнем усвідомленості знань та їх професійною спрямованістю, середнім або високим рівнем загального інтелектуального розвитку. При цьому допускають недоліки у формулюваннях, незначні помилки в роботі з стандартними програмними продуктами, похибки в ході розробки інформаційних товарів чи послуг. Самоосвітня діяльність такого студента має творчий характер. Важливою умовою для віднесення студента до групи середнього рівня навчальних досягнень є усвідомлення недоліків та прогалин у своїй підготовці та наявність у нього намагання досягти вищого професіоналізму.

Високий рівень характеризує студентів з наявним високим рівнем знань, умінь та навичок щодо використання не так комп'ютера, практично у всіх видах навчальної діяльності, як власне, вільне застосування нових інформаційних технологій у навчанні та самоосвіті, що не спостерігається на попередніх рівнях. Даний рівень сформованості інформаційної культури майбутнього документознавця-менеджера інформаційних систем відзначається в студентів, яким притаманне активно-дійове ставлення до здійснюваної навчальної діяльності, орієнтація на подальшу працю за спеціальністю. Майбутній фахівець в повному обсязі оволодів програмним матеріалом із фундаментальних та фахових дисциплін, його знання мають усвідомлений характер і відзначаються професійною

спрямованістю, загальнонавчальні вміння та навички сформовані, загальний інтелектуальний рівень розвитку особистості студента цієї групи є високим. Студент характеризується вільним володінням інформаційно-комунікаційними технологіями при розв'язанні як стандартних так і нестандартних завдань підвищеної складності, отримані результати носять креативний характер. У студента діагностується високий рівень сформованості навичок самостійної роботи, що надає його самоосвітній діяльності творчого характеру.

Для визначення рівнів інформаційної культури встановлювали критерії, ознаки та показники, що відображають дії студента та дозволяють оцінити його результати діяльності. Тому, в ході нашого дослідження ми визначили критерій сформованості інформаційної культури, до якого віднесли – здатність студента використовувати сучасні ІКТ в різноманітних видах своєї майбутньої професійної діяльності, а як показники - набір знань, умінь і навичок, необхідних для оперування інформацією, засобами ІКТ. До ознак ми віднесли:

- уміння створювати програмні продукти, використовуючи сучасні технології програмування;
- уміння та навички здобувати і опрацьовувати інформацію та представляти результати за допомогою сучасних ІКТ;
- уміння створювати інформаційні товари та надавати інформаційні послуги за допомогою ІКТ.

Для визначення інформаційної культури майбутніх документознавців-менеджерів інформаційних систем ми провели анкетування студентів IV-го курсу факультету управління та інформаційної діяльності Івано-Франківського національного технічного університету нафти і газу, в ході якого було визначено, що, всі опитані студенти визнають за необхідність впроваджувати інформаційно-комунікаційні технології у свою професійну діяльність.

Студентам було запропоновано визначити важливість умінь, які потрібні для їх професійної діяльності і вказати, якими з них вони володіють на даний момент. За результатами анкетування, більша частина студентів вказує на важливість та необхідність оволодіння уміннями ІКТ для майбутньої професійної діяльності. Проте, на жаль, не всі студенти володіють базовими вміннями. Найгірше студенти володіють технологією Workflow – тільки 4,2% від загальної кількості студентів вміє нею користуватися. Виникають проблеми у створенні інформаційних продуктів та послуг за допомогою ІКТ – 35,4% студентів вміє їх створювати. Дуже мала частина студентів (тільки 12,5%) може і вміє застосовувати елементи програмування, а 29,2% студентів вміє установлювати, налаштовувати апаратне забезпечення та визначати сумісності апаратного та програмного забезпечення. Щодо уміння користуватися системами управління електронним документообігом, то володіння даним вмінням відзначило 45,8% студентів, що, як для майбутніх документознавців-менеджерів, є трохи заниженим результатом. Найважливішими уміннями студенти відзначили вміння інсталювати/деінсталювати програмні засоби – 50% опитаних; установлювати, налаштовувати апаратне забезпечення та визначати сумісності апаратного та програмного забезпечення – 48%; створювати інформаційні продукти та послуги за допомогою ІКТ – 45,8%. Серед найнеобхідніших умінь для майбутньої професійної діяльності студенти відзначили:

- уміння працювати з носіями інформації — дискетами, компакт-дисками, флеш-картками (89%);
- працювати з принтером, сканером та іншими компонентами інформаційної системи (87,5%);
- здійснювати пошук та аналітичну обробку інформації в різних пошукових системах (77,1%);
- публікувати дані в Internet та користуватися засобами мережі Інтернет (77,1%).

Отже, можна зробити висновок, що рівень інформаційної культури в документознавців-менеджерів ще не на достатньому рівні, адже самого лише розуміння необхідності оволодіння певними знаннями недостатньо для професійної діяльності, яка вимагає високого рівня практичних навичок не тільки базових стандартних програм, але і більш складних та професійних програмних продуктів, якими, як видно з результатів констатуючого експерименту студенти володіють слабо. Це підтверджується результатом опитування стосовно бажання

поглибити свої знання з ІКТ – 79,2% студентів виявляються бажання поглибити свої знання, 8% - задовольняє свій рівень знань і вони не хочуть розширювати свій теоретичний та практичний рівень і лише 12,5% студентам байдуже, що вони знають і що вміють.

У процесі вивчення причин, за якими використання ІКТ на занятті є доцільним, думки студентів розподілилися наступним чином:

- 68,7% студентів вважають, що використання ІКТ на занятті реалізовує можливість практичного застосування теоретичного матеріалу;
- 58,3% - вважають, що використання на занятті ІКТ полегшує розуміння матеріалу;
- 27,1% - вважає, що заняття стає більш інформативним та цікавим;
- 25% - вважає, що таке заняття відрізняється від стандартних і цим подобається;
- 6,25% - вважає, що після такого заняття довгий час залишаються враження та позитивні емоції що само собою мотивує до навчання;
- тільки 2% студентів вважають, що ІКТ не дають результату на занятті.

Студентам було запропоновано визначити своє ставлення до використання ІКТ у майбутній професійній діяльності. 79,2% із опитаних студентів вважають що використання ІКТ обов'язкове у майбутній діяльності, 20,8% висловлюють думку, що використання ІКТ можливе, але не є обов'язковим.

Результати анкетування студентів щодо визначення їхнього ставлення до необхідності використання ІКТ у процесі вивчення професійно-орієнтованих дисциплін наведені в таблиці 1.

Таблиця 1

Ставлення студентів до необхідності використання ІКТ при вивченні професійно-орієнтованих дисциплін

Перелік позицій	Ставлення студентів (у % відношенні)		
	необхідність використання ІКТ	відсутність потреби у використанні ІКТ	можливе але не обов'язкове використання ІКТ
а) викладання нового матеріалу	33,3	8,3	54,2
б) розв'язування складних завдань які потребують нестандартних підходів до вирішення	50	10,4	33,3
в) демонстрація навчально-наукових відеофільмів	85,4	4,2	4,2
г) інформаційне моделювання	62,5	12,5	18,7
д) імітація інформаційно-документних процесів для кращого розуміння матеріалу	67	2,1	27,1
е) виконання практичних робіт	54,2	10,4	31,2
є) демонстрація та участь у експериментах	43,7	23	29,2
ж) самоосвіта	60,4	10,4	23
з) використання електронних бібліотек	81,25	8,3	2,1
и) пошук інформації в Інтернет	92	2,1	4,2
і) контроль знань	18,7	25	48
к) задоволенні інформаційних потреб із дисциплін, які недостатньо забезпечуються підручниками	79,2	8,3	6,25

Як видно з таблиці 1, студенти зацікавлені у використанні ІКТ під час вивчення професійно-орієнтованих дисциплін, при цьому найбільшу необхідність вони вбачають у пошуку інформації з використанням Інтернету (92%), демонстрації навчально-наукових фільмів (85,4%), використанні електронних бібліотек (81,25%), задоволенні інформаційних потреб з дисциплін, які недостатньо забезпечуються підручниками (79,2%), імітації інформаційно-документних процесів для кращого розуміння матеріалу (67%), інформаційному моделюванні (62,5%) та у самоосвіті (60%). Можливе, проте не обов'язкове, використання ІКТ вони вбачають при викладанні нового матеріалу (54,2%), контролі знань (48%) та розв'язуванні складних завдань, які потребують нестандартних підходів до свого вирішення (33,3%).

На рис. 1 наведені результати опитування студентів, щодо доцільності використання ІКТ на заняттях з основних циклів дисциплін, що вивчаються протягом 4 років (дані подані в порядку спадання від більшого до меншого).

Результати опитування студентів щодо доцільності використання ІКТ на заняттях

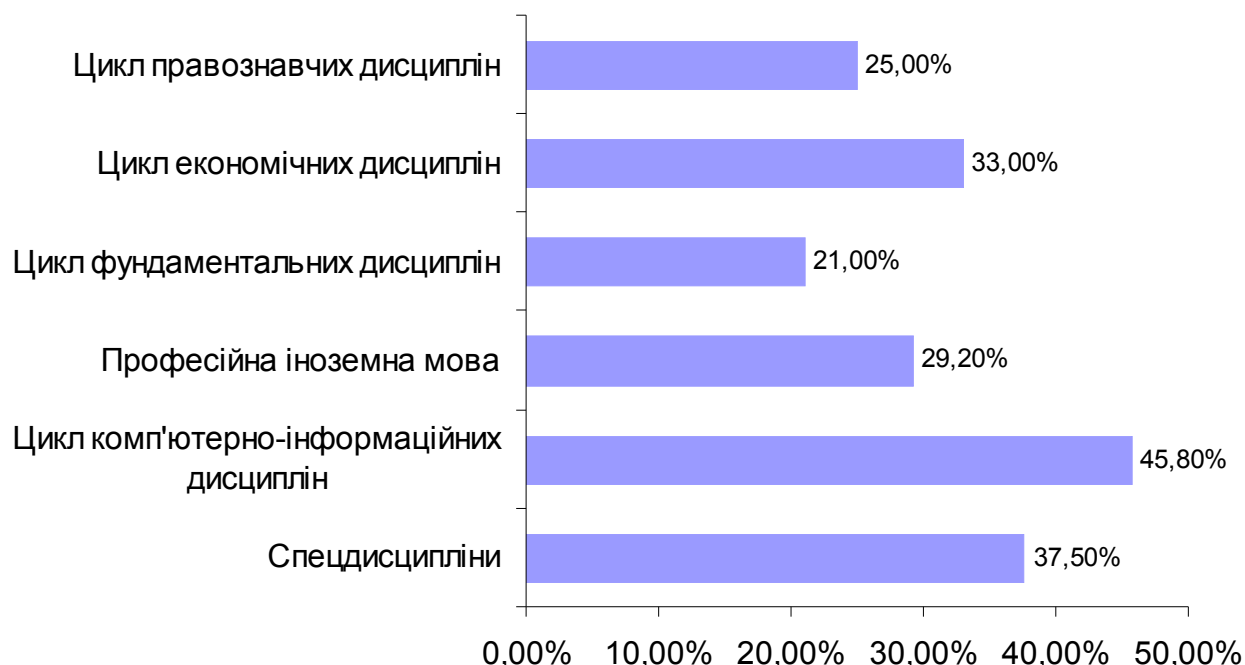


Рис. 1. Результати опитування студентів, щодо доцільності використання ІКТ на заняттях з різних дисциплін

Як бачимо з рис. 1, на думку студентів найдоцільніше та найефективніше використовувати ІКТ на заняттях з циклів комп'ютерно-інформаційних дисциплін (45,8%) та професійно-орієнтованих дисциплін (37,5%). Недоцільно використовувати в повному обсязі ІКТ під час вивчення дисциплін з циклів фундаментальних (21%) та правознавчих (25%) дисциплін.

У процесі визначення основних труднощів з якими можуть зустрітися майбутні документознавці-менеджери на роботі за фахом, погляди студентів розподілилися наступним чином:

- 50% студентів вважають, що основні труднощі будуть пов'язані з недостатнім рівнем знань та практичних навиків із спеціальних дисциплін;
- 37,5% - вважають, що проблеми можуть виникнути через недостатню практичну підготовку з інформаційно-комп'ютерних дисциплін;
- 35% студентів висловлюють думку, що основним каменем спотикання на майбутній роботі за фахом буде неналежний рівень оплати праці на підприємстві;

- 31,2% думають, що труднощі виникнуть у зв'язку з недостатній рівнем знань та практичних навиків із фундаментальних дисциплін;
- тільки 18,7% студентів вважають, що проблеми виникнуть через не вміння використовувати можливості ІКТ для вирішення професійних завдань;
- 4,2% проблему вбачають у недостатній самостійності в роботі.

При вивченні питання, що стосується основних прогалин студентів у навиках роботи з ІКТ, серед найосновніших студенти визначають:

- брак теоретичних знань;
- програмні продукти, які пов'язані з мовами програмування варто вивчати оглядово і більше уваги звертати на програмні продукти, які будуть використовуватися у майбутній професійній діяльності;
- покращити технічне забезпечення навчальних аудиторій;
- збільшити кількість практичних занять з циклу комп'ютерно-інформаційних дисциплін;
- недостатнє оволодіння Інтернетом, оскільки на його вивчення відводиться дуже мало навчальних годин;
- ґрунтовніше вивчати ІКТ.

Підвівши підсумки констатувального експерименту, можна зробити висновок, що у більшості майбутніх документознавців-менеджерів відзначено достатній та середній рівень сформованості компонентів інформаційної культури. Для фахівців інформаційної галузі це є дещо низьким результатом. Тільки у незначній кількості студентів відзначається високий рівень інформаційної культури, тобто вони володіють необхідними знаннями з ІКТ та практичними навичками у їх застосуванні.

Як бачимо є потреба в удосконаленні процесу професійної та теоретико-практичної підготовки і спрямованості її на формування інформаційної культури, підвищення рівня знань та поглиблення практичних умінь у майбутніх документознавців-менеджерів.

Література:

1. Безрук В.М., Орлов А.Б., Шелест Е.Т. Основы информационной технологии и компьютерной грамотности: Учебное пособие. – Харьков: ИВМО, 1996. – 160 с.
2. Беспалько В.П. Критерии для оценки знаний учащихся и пути оптимизации процесса обучения // Теория поэтапного формирования умственных действий и управления процессом обучения. – М.: Педагогика, 1967. – С. 3-23.
3. Бочкин А. И. Методика преподавания информатики: Учебное пособие. – Минск: Выща школа, 1998. – 431 с.
4. Воробьев Г.Г. Молодежь в информационном обществе. – М.: Молодая гвардия, 1990. – 255 с.
5. Воройский Ф.С. Информатика. Новый систематический толковый словарь-справочник. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Либерия, 2001. – 535 с.
6. Єршов А.П. Школьная информатика: от грамотности к культуре // Информатика и компьютерная грамотность: Сборник статей. – М.: Наука, 1998. – С. 6-23.
7. Коган В. З., Уханов В.А. Человек: информация, потребность, деятельность. – Томск: Изд-во Томского университета, 1991. – 192 с.
8. Машбиць Ю.І., Гокунь О.О., Жалдак М.І. Основи інформаційних технологій навчання: Посібник для вчителів. – К.: ІЗМН, 1997. – 264 с.
9. Милитарев В.Ю., Яглом И.М. Информационная культура эпохи НТР // Информатика и культура: Сб. научных трудов. – Новосибирск: Наука, 1990. – С. 94-108.
10. Толковый словарь по основам информационной деятельности. – К.: УкрИНТЭИ, 1995. – 252 с.

В статье рассматриваются и анализируются результаты констатирующего эксперимента по определению уровня информационной культуры у документоведов-менеджеров IV курса ИФНТУНГ.

The article deals with the results of establishing experiment which determines the level of information culture of managers in documentation science and information resources who are fourth-year students of IFNTUNG.

ОПТИМІЗАЦІЯ ПРОЦЕСУ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ЕКОЛОГІВ ДО ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ В ІНШОМОВНОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Стрімкий розвиток суспільства, виникнення все нових технологій у сфері виробництва зумовили постання нових вимог до майбутніх екологів, адже крім позитивних наслідків розвитку суспільства, людство пожинає і негативні, зокрема - значне зростання кількості екологічних катаклізмів. Відмінною рисою майбутньої професійної діяльності екологів є необхідність вирішувати питання екологічної безпеки України навіть за її межами, адже екологічно-небезпечні ситуації не мають кордонів. Це зумовлює необхідність застосування нових підходів до професійної підготовки фахівців цього напрямку.

Одним із нових підходів до професійної підготовки фахівців в Україні є **компетентнісний підхід**, що дозволив увести в професійну освіту, крім знань, умінь і навичок, нові освітні конструкти – компетентності, компетенції і ключових кваліфікації. Цей підхід активно впроваджувався у європейській освіті, а після підписання Україною Болонської декларації, його використання стало необхідним і у нас. Упровадження компетентнісного підходу в освіту у нашому суспільстві зумовлене соціально-економічними змінами, вимогами працедавців, а також – загальноєвропейською і світовою тенденцією інтеграції, глобалізації світової економіки.

Ми підтримуємо думку науковця І. Матвійків, що: «...компетентнісний підхід означає поступову переорієнтацію домінуючої освітньої парадигми з переважною трансляцією знань, формуванням навичок на створення умов для оволодіння комплексом компетенцій, що означають потенціал, здібності випускника професійного навчального закладу до виживання і стійкої життєдіяльності в умовах сучасного соціально-політичного, ринково-економічного, інформаційного і комунікаційно насиченого простору» [4, с.52].

Галузевим стандартом вищої освіти України визначено головні завдання підготовки майбутніх екологів в умовах входження її до Європейського та міжнародного простору. Одним із першочергових є формування готовності до здійснення ефективної комунікаційної взаємодії в умовах іншомовного професійного середовища, тобто до професійного спілкування [3].

Підготовка майбутніх екологів до професійного спілкування в іншомовному середовищі здійснюється в процесі комунікативної підготовки і є одним з аспектів загальної професійної підготовки екологів. Комунікативна підготовка передбачає формування у майбутнього фахівця належного рівня іншомовної професійно-комунікативної компетенції.

Поняття «компетенція» є відносно новим у методиці навчання та освіти. Вперше воно було застосоване у США у 60-х роках у контексті діяльнісного навчання. Проте і нині немає чіткого визначення цього поняття. На нашу думку, вдалим є визначення компетенції науковцем А. Хуторським. Він трактує **компетенцію** як сукупність взаємопов'язаних якостей особистості (знань, вмінь, навичок, способів діяльності), що ставляться стосовно певного кола предметів і процесів, необхідних для якісної продуктивної діяльності по відношенню до них [12]. Науковець також визначає, що однією з ключових компетенцій є комунікативна, адже саме здатність здійснювати комунікацію дозволяє реалізувати обмін інформацією, а також проводити пошук, накопичення й розширення обсягу знань у процесі спілкування. **Комунікативна компетенція** – це знання, уміння та навички, необхідні для розуміння чужих та породження власних програм мовленнєвої поведінки, адекватних цілям, сферам, ситуаціям спілкування [10, с.7]. Ми підтримуємо думку науковця О. Павленко, що **професійно-комунікативну компетенцію** можна визначити як інтегрований компонент комунікативного менеджменту, комунікативної і професійної компетенцій, який передбачає володіння мовою і професійним мовленням на варіативно-адаптивному рівні, а також на рівні вільного ділового спілкування (для фахівців, що мають високий рівень комунікативно-професійної компетенції) [6, с.19]. У сучасних умовах розвитку й постійного розширення

всебічних міжнародних контактів іноземна мова стає найважливішим засобом професійної комунікації фахівців різних профілів, що й спричинило посилення мотивації у вивченні іноземних мов. Ми погоджуємось з думкою науковця Н. Сури, що процес навчання іншомовного професійно орієнтованого спілкування можна розглядати як важливу передумову формування **іншомовної професійно-комунікативної компетенції**, яка трактується як володіння індивідом необхідною сумою знань, умінь і навичок, що визначають ступінь сформованості його професійної діяльності, стилю професійного спілкування та його особистості як носія визначених цінностей, ідеалів і професійної свідомості [8, с.8].

В Україні нині відбувається реформування освітньої системи, її кардинальне оновлення, спрямоване на досягнення визначених цілей. Основне завдання сучасної освіти – бути достатньо гнучкою до запровадження нових методів навчання, використання інформаційно-комп'ютерних та комунікаційних технологій щодо розвитку та підтримки освітніх навчальних програм. Основним заходом освітньої педагогічної діяльності в цьому напрямі є застосування інноваційних методів, форм, засобів навчання, інтегральних курсів, розробка нових міждисциплінарних зв'язків на основі глобальних комп'ютерних комунікацій. Фахівцям у сучасних умовах необхідно мати ґрунтовні базові знання та швидко засвоювати новітні технології [5, с.204-210].

Мета нашого дослідження – визначення шляхів оптимізації процесу підготовки майбутніх екологів до професійного спілкування в іншомовному середовищі, тобто формування у них належного рівня іншомовної професійно-комунікативної компетенції. Проблеми формування комунікативної компетенції висвітлювали науковці: П. Сердюков, В. Кухаренко, Н. Муліна, А. Степанюк, Є. Казначєєва, Н. Сура, Ю. Федоренко, О. Павленко. Комунікативну функцію мови розкрито в працях лінгвістів: В. Костомарова, О. Леонтьєва, Л. Щерби. Проблемам професійної підготовки майбутніх екологів присвячено низку важливих досліджень, зокрема це праці С. Старовойт, Н. Семенюк, С. Рудишин, Ю. Скиби, О. Плахотнік.

Процес підготовки майбутніх екологів до професійного спілкування в іншомовному середовищі передбачає реалізацію основних **загально-дидактичних принципів навчання**: 1) принципу науковості та систематичності; 2) принципу доступності та наочності; 3) принципу міцності свідомості та активності навчання; 4) принципу міждисциплінарної взаємообумовленості у підготовці фахівців, а також **методичних принципів**: 1) професійної спрямованості; 2) комунікативності; 3) урахування норм вживання рідної мови [9, с.40].

Зупинимось детальніше на шляхах оптимізації процесу підготовки майбутніх екологів до професійного спілкування в іншомовному середовищі з урахуванням зазначених принципів. Так, реалізація принципу науковості гарантує майбутнім фахівцям повноцінне знання понять, фактів, законів, теорій, достовірно зумовлених та затверджених у науці, які матимуть для них світоглядне та практичне значення [9, с.41]. Зважаючи на особливості майбутньої професійної діяльності екологів, важливим для оптимізації процесу підготовки майбутніх екологів до професійного спілкування в іншомовному середовищі буде використання у навчанні відомих законів і фактів, а також нових досягнень у галузі екології, а саме найновіших методик запобігання екологічним катастрофам, а також усунення наслідків тих, що вже сталися. Доцільним під час відбору матеріалу буде представлення інформації про шляхи подолання катастроф одного типу колись і нині, в Україні та за її межами. Саме це оптимізує процес підготовки майбутніх екологів до професійного спілкування в іншомовному середовищі, забезпечить наступність та послідовність у формуванні системи наукових та професійних знань і вмінь, дозволить реалізувати і принцип систематичності. Адже, одним з головних компонентів систематичності є послідовність щодо підбору тематики у процесі підготовки майбутніх екологів до професійного спілкування в іншомовному середовищі. Реалізація принципу доступності та наочності в процесі підготовки майбутніх екологів до професійного спілкування в іншомовному середовищі забезпечується шляхом викладання теоретичного матеріалу за допомогою ефективних засобів навчання, враховуючи індивідуальні здібності студентів.

Важливою є реалізація принципів міцності, свідомості та активності навчання у процесі підготовки майбутніх екологів до професійного спілкування в іншомовному середовищі. Ця група принципів зумовлює вимоги до результатів навчання, характеризує найбільш типові якості знань, умінь, навичок [9, с.41]. Для реалізації акту мовленнєвої комунікації в пам'яті студента повинна зберігатись необхідна кількість лексичних одиниць, мовленнєвих зразків, словосполучень тощо. Здатність майбутніх екологів здійснювати професійне спілкування в іншомовному середовищі передбачає використання ними у своїй майбутній професійній діяльності певних термінів-понять іноземною мовою. Отже, реалізація принципу міцності запам'ятовування вимагає від викладача правильного дозування навчального матеріалу. Оптимізувати цей процес можливо шляхом узгодження вивчення термінології та професійної лексики рідною й іноземною мовами. Саме активне засвоєння термінології та професійної лексики студентами-екологами є важливою складовою процесу підготовки майбутніх екологів до професійного спілкування в іншомовному середовищі. Для оптимізації цього процесу важливим і необхідним є послідовність та наступність у поданні нового матеріалу. Значною проблемою є те, що викладання іноземної мови у ВНЗ різних рівнів акредитації відбувається інколи з випередженням викладання фахових дисциплін. Адже у більшості ВНЗ різних рівнів акредитації іноземна мова вивчається на першому та другому курсах. І саме, коли у студента формується професійно-комунікативна компетенція рідною мовою, вивчення іноземної залишається далеко позаду. Це призводить до втрати студентом цілісності системи професійно-комунікативної компетенції. Тому одним зі шляхів оптимізації процесу підготовки майбутніх екологів до професійного спілкування в іншомовному середовищі ми вважаємо узгодження і дотримання послідовності викладання гуманітарних і професійно-орієнтованих дисциплін у навчальних планах за змістовим критерієм, а також використання нових форм організації навчання. Саме використання таких форм сприяє реалізації принципу активності навчання. Однією з них є так зване «навчання разом», коли можливе поєднання двох і більше дисциплін: мова/література і географія, іноземна мова, рідна мова і географія. Такий синтез дозволить створити єдиний напрям підготовки майбутніх екологів до професійного спілкування в іншомовному середовищі, а також реалізувати ще один принцип навчання – принцип міждисциплінарної взаємообумовленості в підготовці фахівців. Форма організації навчального процесу «навчання разом» ще не набула достатньої популярності в Україні, але у деяких ВНЗ різних рівнів акредитації застосовується вже давно. Для прикладу, в Полтавському університеті споживчої кооперації України спілкування на навчальних заняттях з інтегрованих дисциплін відбувається в умовах двомовного середовища. Так, лекція з певної дисципліни читається українською мовою. На семінарському занятті тема обговорюється як рідною, так і іноземною мовами. На практичному занятті з іноземної мови формуються уміння та навички мовленнєвої діяльності студентів за тією ж темою з використанням автентичного навчально-методичного забезпечення [1, с.10]. Така стратегія оптимізує процес підготовки майбутніх екологів до професійного спілкування в іншомовному середовищі. На нашу думку, було б доцільним залучати до проведення таких занять ще й викладача з ділової української мови. Досить часто викладачі фахово-орієнтованих дисциплін не мають достатнього рівня володіння діловою українською мовою, що може спричинити прогалини у цілісності процесу формування професійно-комунікативної компетенції.

Ефективність процесу формування комунікативних умінь може забезпечуватись шляхом залучення студентів до діяльності, яка максимально моделює навчальний процес і створює умови для професійно орієнтованого спілкування іноземною мовою. Саме за таких умов реалізуються методичні принципи професійної спрямованості, комунікативності та врахування рідної мови. Оптимізувати процес підготовки майбутніх екологів до професійного спілкування в іншомовному середовищі можна шляхом запровадження таких елементів комунікативної діяльності, як ситуативне мовлення та комунікативні блоки. На думку Г.Рогової, навчальні ситуації моделюють «фрагменти об'єктивної дійсності, співвіднесені з мовленнєвими діями партнерів по спілкуванню»[7, с.60-64].

Оволодіння іншомовною професійною термінологією відбувається на основі прикладів мовленнєвих ситуацій, діалогів та полілогів іноземною мовою. Щодо мовленнєвої ситуації, то вона повинна бути максимально наближеною до умов природного спілкування і стимулювати студента до мовленнєвої діяльності. Доцільним є створення таких комунікативних ситуацій у формі діалогу, оскільки саме він передбачає природне та повне використання мовленнєвих вмінь.

Так, студент-еколог вчиться висловлювати свої думки, судження з приводу різних екологічних проблем, одержувати необхідну інформацію. Добре і вміло організована бесіда чи дискусія іноземною мовою може найкраще сприяти введенню, розкриттю значення і закріпленню того чи іншого терміна.

Залученню студентів до колективної діяльності може сприяти використання таких інтерактивних методів навчання, як рольові ігри:

- сюжетні, які б вимагали тільки імітації відповідних дій, заданих роллю;
- ситуаційно-рольові, які б мали можливості для часткової або повної імпровізації;
- ділові ігри [11, с.25-30].

Моделювання комунікативних ситуацій і реалізація їх у рольових і ділових іграх та симуляціях дають можливість студентам як суб'єктам навчальної діяльності «на високому рівні усвідомити процесуальний і змістовий аспекти професійно-орієнтованого спілкування, виявити свою творчу індивідуальність, вдосконалити свої комунікативні та організаційні здібності» [11, с.25-30]. Рольові ігри можуть бути найрізноманітнішими в залежності від теми заняття і фантазії викладача. Можна запропонувати організувати прес-конференцію, зустріч з представниками різних країн, переговори з питання розв'язання екологічних проблем. Ми підтримуємо думку А. Вербицького, що ділові ігри, запропоновані в процесі професійно-орієнтованого навчання, сприяють реалізації «основних закономірностей розвитку професійної діяльності і професійного мислення на матеріалі динамічно створюваних і розв'язуваних спільними зусиллями учасників навчальних ситуацій» [2, с.207]. Використання таких видів роботи сприяє активному засвоєнню іншомовної термінології та професійної лексики студентами-екологами, що значно оптимізує процес підготовки майбутніх екологів до професійного спілкування в іншомовному середовищі.

За результатами теоретичного аналізу науково-педагогічних джерел ми визначили основні шляхи оптимізації процесу підготовки майбутніх екологів до професійного спілкування в іншомовному середовищі :

- 1) використання у професійній підготовці майбутніх екологів нових досягнень у галузі екології, а саме найновіших методик запобігання екологічним катастрофам, а також усунення наслідків тих, що вже сталися;
- 2) визначення і дотримання оптимальної послідовності викладання гуманітарних і професійно-орієнтованих дисциплін у навчальних планах професійної підготовки фахівців;
- 3) використання нових форм організації навчання («навчання разом», коли можливе поєднання двох і більше навчальних дисциплін);
- 4) запровадження у навчальний процес інтерактивних методів навчання, зокрема, рольових ігор іноземними мовами, та таких елементів комунікативної діяльності, як ситуативне мовлення, комунікативні блоки.

У зв'язку з вимогами соціального замовлення перед майбутніми екологами нині, як ніколи, гостро постає завдання здійснення професійно-спрямованої комунікації з вітчизняними та зарубіжними фахівцями. Саме тому, здатність майбутніх екологів здійснювати іншомовне професійне спілкування стала невід'ємним компонентом повноцінної професійної діяльності фахівців, спроможних вирішувати професійні завдання не тільки рідною, але й іноземною мовами. Професійна підготовка екологів має забезпечити становлення фахівця нового типу, професіонала, який володіє певними знаннями, уміннями, навичками, здатного діяти відповідно до професійної ситуації, вносити елемент творчості в роботу, використовувати на практиці комплекс організаційних і психологічних якостей, здобутих у процесі навчання.

Література:

1. Авраменко В.І. Інтегроване навчання іноземних мов професійного спілкування // Проблеми та перспективи лінгвістичних досліджень в умовах глобалізаційних процесів: Матеріали міжнародної науково-практичної конференції, Тернопіль, ТНЕУ, 30-31 жовтня 2007 р., в 2-х частинах. – Ч. 2. – Тернопіль: Економічна думка, 2007. – 289 с.
2. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстуальный подход. Метод. пособие. - М.:Высш.шк.,1991. – 207 с.
3. Галузевий стандарт вищої освіти МОНУ. Освітньо-кваліфікаційна характеристика бакалавра і спеціаліста з напрямку підготовки «Екологія». – К.: МОНУ, 2005.- 12с.
4. Матвійків І. Компетентнісний підхід до професійної підготовки майбутніх фахівців.// Педагогіка і психологія професійної освіти. - 2006.- №3.-С.44-53.
5. Можаяева Г. В., Руденко Т. В. Организация учебного процесса при дистанционном образовании. – Томск, 1999. – С. 204–210.
6. Павленко О.О. Формування комунікативної компетенції фахівців митної служби в системі неперервної професійної освіти: Авт.дис....док.пед.наук: 13.00.04. - Київ,2005. - 40с.
7. Рогова Г.А. Роль учебной ситуации при обучении иностранному языку// Иностран.язык в шк.-М., 1984.-№4.-С.60-64.
8. Сура Н.А. Навчання студентів університету професійно орієнтованого спілкування іноземною мовою: Авт.дис. ...канд.пед.наук: 13.00.04./ Луганський національний педагогічний університет імені Тараса Шевченка.- Луганськ, 2005.- 18с.
9. Турчинова Г. Принципи навчання майбутніх учителів викладання біології англійською мовою.// Сучасні проблеми лінгвістичних досліджень і методика викладання іноземних мов професійного спілкування у вищій школі: Зб.наук. праць/ За ред. В.Т.Сулима, С.Н.Денисенко. Т.2. – Львів: Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка. – 2007. – С. 40-43.
10. Федоренко Ю.П. Формування у старшокласників комунікативної компетенції в процесі вивчення іноземної мови: Авт.дис....канд.пед.наук: 13.00.06./ Волинський державний університет імені Лесі Українки.– Луцьк, 2005. – 19с.
11. Філатов В.М. Методическая типология ролевых игр // Иностран. язык и шк.-1988.-№2. - С. 25-30.
12. Хуторской А. В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты//Интернет-журнал «Эйдос». – 2002. – 23 апреля. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: 03.12.2004: < <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm> >. - В надзаг: Центр дистанционного образования «Эйдос». – Язык рус.

В статье рассмотрены пути оптимизации процесса подготовки будущих экологов к профессиональному общению в иноязычной среде, которые базируются на дидактических принципах учебы.

The article deals with the ways of the process of training future ecologists to foreign professional communication optimization based on the didactic principles of studying.

УДК 372.8: 378.147: 574.2

**С.Д. Рудишин
м. Вінниця, Україна**

ЄДНІСТЬ ЗМІСТОВОГО Й ПРОЦЕСУАЛЬНОГО У БІОЛОГІЧНІЙ ПІДГОТОВЦІ ЕКОЛОГІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Сучасна вища екологічна освіта прагне наблизитися до відповіді на класичні питання: «Що треба майбутньому екологу знати, вміти?», «Для чого знати, вміти?». Зміст відповідей на ці питання, на нашу думку, насамперед пов'язаний із визначенням поняття «екологія», яких є понад 20 [8, с.5-7]. Ядром поняття про об'єкт дослідження є твердження про найбільш загальні і в той самий час істотні ознаки цього об'єкта. Із врахуванням підходів Е. Геккеля [2], Ю. Одума [10], М. Реймерса [11], В. Федорова, Т. Гільманова [17] та власних теоретичних досліджень [12-14] сучасне твердження поняття «екологія» можна сформулювати у такому вигляді: *екологія – біоцентрична наука, що вивчає сукупність живих організмів, які взаємодіють один з іншим і утворюють з навколишнім природним середовищем деяку єдність (екосистему), у межах якої здійснюється процес трансформації речовини, енергії та інформації.*

Науковий аналіз проблеми дослідження та сучасних концепцій вищої екологічної освіти дозволяє нам визначити, - пріоритетним у змісті професійної підготовки майбутніх екологів є біологічна складова [12-13]. Теоретичні знання з біології разом з емпіричними складають змістовий блок навчальних екологічних дисциплін, є їх провідним компонентом. Процесуальна частина біологічної підготовки студентів-екологів охоплює власне технологічний процес: організацію навчального процесу; методи і форми навчальної діяльності суб'єктів навчання; методи і форми роботи викладача; діяльність викладача з управління процесом засвоєння навчальної інформації; діагностику навчального процесу. Зміст навчального матеріалу може бути реалізований завдяки використанню відповідних методів, засобів та організаційних форм навчання.

Здатність еколога до конструктивних дій щодо ефективного використання змісту спеціальних предметів в майбутній діяльності є вирішальною складовою професійної підготовки. Через це формування біологічних знань та організація пізнавальної діяльності студентів-екологів в процесі навчання має вигляд цілісної системи.

Для розробки раціональних дидактико-методичних орієнтирів формування професійних знань та умінь еколога у вищій школі на біологічних засадах ми скористалися дослідженнями М. Лазарєва, який провів детальний аналіз наявних теорій змісту освіти і відмічає, - серед вітчизняних теорій найбільше поширення одержала теорія В. Краєвського, І. Лернера В. Ледньова і М. Скаткіна, основою якої є положення щодо єдності змістової та процесуальної сторін навчання [6, с.38-42]. Така єдність пояснюється тим, що зміст освіти є цілісною системою, кожний з елементів якої поєднує в собі як зміст, так і процес діяльності. Це означає, що *зміст екологічної освіти не може бути визначений без урахування процесу його засвоєння*.

Ми поділяємо точку зору І. Солошич, що знання можуть бути засвоєні лише тоді, коли студент виконує з ними дії, а керувати процесом засвоєння знань можна, керуючи цими діями [16, с.39]. Саме тому, професійну діяльність майбутніх екологів, на наш погляд, слід розглядати як сукупність послідовних дій та операцій різного призначення.

Розробляючи теоретичні положення щодо формування екологічних знань студентів ВНЗ, ми акцентували увагу на особливостях дисциплін біологічного спрямування як базових для їх засвоєння, досліджували можливість і необхідність їх включення у підготовку студентів-екологів до здійснення професійних функцій. Домінуючим у нашому дослідженні є *інтегративно-гуманітарний підхід*, що передбачає поєднання елементів екологічної та гуманітарної освіти, трансформацію її від інформаційно-екстенсивної до інтенсивно-розвивальної та духовно зорієнтованої.

Основою інтегративно-гуманітарного підходу є загальнодидактичні принципи гуманізації, гуманітаризації, інтеграції та діалектичної її протилежності – диференціації [7, с.58]. Принцип гуманізації передбачає повагу до особистості, гідності студента, відмову від погляду на молоду людину як на об'єкт впливу, утвердження її як суб'єкта педагогічного процесу. Тобто, навчально-виховний процес доцільно організовувати так, щоб студенти не були пасивним об'єктом його, щоб вони брали активну участь в ньому під керівництвом викладачів.

Згідно з принципом гуманітаризації, передбачається *вивчення дисциплін біологічного циклу не тільки як академічних природничих дисциплін, а й як предметів соціально-гуманітарного циклу*. Це створює можливість формування в студентів:

1) цілісної картини взаємозв'язків у живій природі (що є головною метою екологічної освіти) та діяльнісного ставлення до навколишнього природного середовища;

2) зрозуміти культурну природоохоронну спадщину українців та інших народів світу, формувати в молодих людей «світоглядні та наукові уявлення про себе як об'єкт природи» [3, с.32], що сприятиме шанобливому ставленню до природи, власного здоров'я та загальнолюдських цінностей.

Інтегративно-гуманітарний підхід природним шляхом долає бар'єри між предметами і сприяє тому, що значущість біологічних знань значно розширюється, виходить за рамки даного предмета і набуває загальнолюдського характеру.

Зважаючи на методологічні підходи Н. Магури щодо екологічної освіти учнів професійно-технічних закладів [7, с.58-59], нами сформульовано *основні положення*

інтегративно-гуманітарного підходу до формування професійних екологічних знань студентів вищих навчальних закладів на основі біологічної складової:

1. Інтегративно-гуманітарний підхід до формування екологічних знань під час вивчення дисциплін біологічного циклу впливає з об'єктивного зв'язку між фундаментальними природничими і соціально-гуманітарними науками.

2. Одним із важливих аспектів біологічної підготовки студентів-екологів є формування наукового світогляду та гуманітаризація процесу навчання, що націлює студентів на творчий підхід до використання отриманих знань та розвиває їх особистісні якості. В зв'язку з цим у процесі розробки навчального матеріалу біолого-екологічного змісту необхідно робити акцент на зв'язки між науковими та виробничими знаннями, прогнозувати роль висококваліфікованого фахівця-еколога у професійному супроводі сталого розвитку суспільства засадами коеволюційної (а не антропоцентричної) парадигми.

3. Формування екологічних знань студентів в спеціальних курсах біологічного циклу: «Основи біотехнології», «Біогеохімія», «Проблеми біобезпеки», «Фітомеліорація», «Агроекологія», «Екологія людини» передбачає забезпечення наступності знань із врахуванням специфіки професії еколога.

4. Формування системи еколого-біологічних знань студентів вищих навчальних закладів має прогностично-мотиваційний характер. Інтегративно-гуманітарний підхід виробляє природовідповідний світогляд студента-еколога, дає йому можливість постійно оновлювати екологічні знання на основі біологічних.

Неможливо зрозуміти процеси, що відбуваються в екосистемах, без знання, скажімо, теорії фотосинтезу, еволюційного вчення Ч. Дарвіна, біохімії дихання, мікробіології розкладання органічних решток та евтрофікації водойм, генетики популяцій, клітинної теорії, хромосомної теорії спадковості, безумовних та умовних рефлексів тощо. Ми вважаємо, що *біологічні знання містять фундаментальні теоретичні узагальнення, які наближаються до філософських знань*, оскільки відображують внутрішні закономірності та зв'язки явищ, істину у всій конкретності і об'єктивності, складають основу наукового світогляду і практичної екологічної діяльності.

Ми поділяємо точку зору В. Некоса [9, с.35], який вбачає оптимальний механізм формування знань майбутнього фахівця-еколога в суттєвому збільшенні самостійної та наукової роботи, зменшенні кількості лекцій і збільшенні питомої ваги колоквіумів, обговорень, дискусій, «круглих столів», ділових ігор і т. ін., тобто всього того, що забезпечує ефективний перехід від пасивного передавання знань при навчанні екологів. З огляду на це нами апробовано нову організацію навчального процесу, якою передбачено: проведення програмної лекцій (це єдина форма занять, що не оцінюється); систематичні усні тести (тест-колоквіуми, «круглі столи», диспути тощо); систематичні письмові проміжні модульні тестові контролю; аналіз тестових контролів (підбиття підсумків засвоєння матеріалів модуля); проведення письмового підсумкового контролю (екзаменаційні, залікові); письмовий тестовий контроль на державному іспиті; підсумкова діагностика під час написання й захисту кваліфікаційної роботи бакалавра, дипломної роботи спеціаліста, магістерської випускної роботи.

В Україні нині створюється система теоретичних засад, методичних засобів і прийомів, які сприяють модернізації і вдосконаленню навчально-виховного процесу при підготовці спеціалістів екологічних спеціальностей у вищій школі на новій організаційній та навчально-методичній основі. Дослідження науковців (О. Біда, Г. Білецька, Г. Білявський, М. Голубець, Я. Дідух, М. Дробноход, В. Замостян, О. Іванців, В. Кириченко, В. Кучерявий, Н. Магура, О. Мітрясова, В. Некос, А. Некос, Т. Нінова, О. Петришен, О. Прокопова, К. Ситник, С. Вассер, І. Солошич, Н. Чайченко, М. Швед, В. Шевчук, Ю. Шеляг-Сосонко та ін.) свідчать, що найважливішими шляхами при цьому є: 1) удосконалення науково-теоретичної і практичної підготовки екологів, їхньої фахової компетентності; надання пріоритету у професійній спрямованості підготовки екологів у вищій школі дисциплінам біологічного спрямування; 2) вивчення і впровадження у навчальний процес передового досвіду; пошуки нових методичних засобів і методів навчання екологів, метою яких є проникнення в суть

процесу навчання; 3) удосконалення прийомів і засобів активації пізнавальної діяльності студентів у вищій школі.

Біологічну підготовку студентів-екологів до подальшого використання цих знань у своїй професійній діяльності доцільно проводити у процесі навчання за чотирма формами: 1) студенти набувають наукових знань, слухаючи лекційний матеріал нормативних і спеціальних дисциплін; 2) на лабораторних і практичних заняттях з дисциплін біологічного циклу студенти оволодівають практичними вміннями і навичками біологічного моніторингу довкілля; 3) майбутні екологи набувають фахові знання шляхом самостійної роботи з матеріалом; 4) вміння і навички набуваються й удосконалюються під час проходження різних видів практик – навчальної, виробничої, переддипломної.

Інформація на лекціях, лабораторних чи практичних (семінарських) заняттях із спеціальних дисциплін орієнтує студента на інтегрованість екологічних знань на основі цілісності природи із урахуванням міждисциплінарних зв'язків. На лекціях студенти оволодівають теоретичними основами цих навчальних дисциплін. На лабораторних і практичних заняттях студенти вчаться застосовувати теоретичні знання при вирішенні конкретних практичних завдань, розв'язувати задачі екологічного спрямування. Набуті знання та вміння студенти застосовують під час проходження навчальної, виробничої та переддипломної практик.

У методичній літературі пропонується значна кількість лабораторних робіт з курсу загальної екології, які можуть бути використані у профільному навчанні [1; 5; 18]. Тематика робіт по курсу загальної екології повинна визначатися у відповідності до навчальних цілей і особливостей змісту в кожній конкретній спеціалізації. Наводимо одну з 30 лабораторних робіт, які ми пропонуємо з метою насичення лабораторного практикуму з дисципліни «Основи екології» біологічним змістом [15].

Лабораторна робота

Аналіз різноманітності ґрунтових мікроорганізмів та водної фауни ґрунту

Джерелом органічної речовини в ґрунті є розкладання рослинних і тваринних решток ґрунтовими мікроорганізмами (бактеріями, грибами, найпростішими тваринами). Швидкість цього процесу залежить від кількості й видів мікроорганізмів у ґрунті, фізичних умов (температури, вологості тощо), а також складу органічних решток, що потрапляють у ґрунт.

Матеріали та обладнання: мікроскоп; предметні й покривні скельця для мікрооб'єктів; ґрунт багатий на органіку та пісок; скляна паличка; препарувальні голки; дистильована вода.

Хід роботи

На предметне скло поміщають краплю води, в яку переносять препарувальною голкою частинки чернозему, накривають об'єкт покривним скельцем. Розглядають препарат спочатку при малому, а потім під великим збільшенням. Записують в робочому зошиті, які організми виявлені в препараті. Для прикладу надаємо систематичні назви деяких найпростіших ґрунтових організмів (рис.1.). Зауважимо, що можна спостерігати також інші організми: нижчі гриби, нематоди, членистоногі (ногохвістки *Collembola*) та ін.

Порівнюють дослід з аналогічним препаратом з піску. Роблять висновки. До кожної лабораторної роботи надаються контрольні питання [15].

Для того, щоб знання, які студенти-екологи одержують у ВНЗ, не лише сприяли росту їхньої інформованості про екологічні процеси та явища і не застосовувалися формально, впроваджуються різні види практик: навчальна, виробнича та переддипломна. В організації навчального процесу на кафедрі «Екологія та охорона навколишнього середовища» ВСЕІ Університету «Україна» особливого значення в підготовці студентів – екологів до професійної діяльності ми надаємо ландшафтно-екологічній навчальній практиці, що проводиться у 6-му семестрі. Мета практики – закріпити, розширити і поглибити знання студентів – майбутніх екологів із теоретичних курсів «Біологія», «Загальна екологія», «Ґрунтознавство», «Ландшафтна екологія», сформувати практичні уміння і навички. Особливістю практики є те, що зміст роботи передбачає значний об'єм самостійної роботи студентів, що узгоджується із концепцією особистісно зорієнтованого навчання [12].

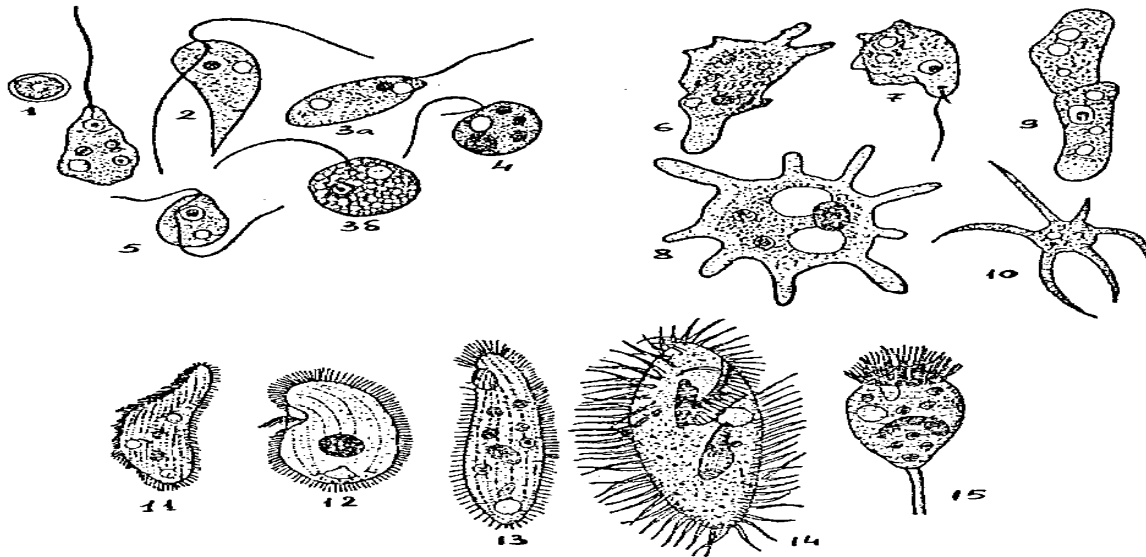


Рис. 1. Найпростіші ґрунтові організми:

1 – *Mastigamoeba invertens* – ґрунтова форма з цистою; 2 – *Cercobodo crassicauda*; 3 – а, б – *Oicomonas terma* – різні форми; 4 – *Monas* sp.; 5 – *Bodo lens*; 6 – *Vahlkampfia* (*Amoeba*) *albica*; 7 – *Naegleria bistadialis*; 8 – *Amoeba gorgona*; 9 – *Amoeba limax*; 10 – *Astramoeba radiosa*; 11 – *Amphileptus* sp.; 12 – *Colpoda* sp.; 13 – *Balantiophorus elongatus*; 14 – *Gonostomium* (*Oxytricha*) *affine*; 15 – *Vorticella microstoma*.

Ефективним засобом екологічного навчання і виховання є проведення екскурсій на «екологічній стежині», яка являє собою чітко визначений маршрут в природу, впродовж якого обговорюються природні об'єкти та явища, вивчається вплив господарської діяльності на природу, проводиться візуальний облік рідкісних рослин тощо. Для студентів-екологів ВСЕІ Університету «Україна» прикладом такого маршруту є екостежина «Сабарівська» на околицях міста [4]. При цьому особлива увага приділяється розкриттю взаємозв'язків між компонентами живої та неживої природи, характеристикам трофічних ланцюгів, особливостям природних екосистем. Розгляд екологічних проблем при цьому відбувається в іншій, у порівнянні з аудиторною програмою, площині, хоча і визначає їх взаємний зв'язок. Природа постає у свідомості студентів не як безлике навколишнє середовище, а як система впорядкованої цілісності, доцільності та різноманітності. Викладач пояснює, що природа не має в собі певного центру, оскільки кожна ланка природи від молекули до біосфери влаштована цілісно і в ній працює закон ємерджентності. Отже, екологічна стежина виступає в навчально-виховному процесі як різновид навчального середовища, як своєрідний майданчик спостережень та досліджень.

Ми вважаємо, що під час викладання екологам у ВНЗ дисциплін біологічного спрямування повинна проявлятися головна тенденція – створення належних педагогічних умов підвищення якості підготовки фахівців, спроможних у подальшому професійно вирішувати складні екологічні проблеми. Глибоке засвоєння студентом-екологом біологічних знань сприяє їх трансформації у переконання, що є знаряддям перетворення дійсності.

Екологічне мислення є біологічним за суттю, оскільки мета усіх сучасних екологічних чи природоохоронних заходів одна – встигнути зберегти фітоценози, біологічне та ландшафтне різноманіття, тоді вони - збережуть нас. Якщо порівняти екологію з музикою, то екологія - це наука і мистецтво одночасно, причому біологічні знання в екології відіграють роль обов'язкової нотної грамотності (алгоритмів сольфеджіо) для музиканта-професіонала. Еколог повинен навчитися розуміти симфонію Природи і грати її обома руками акордами, а не одним пальцем.

Література:

1. Білявський Г.О., Фурдуй Р.С. Практикум із загальної екології: Навч. посіб. – К.: Либідь, 1997. – 180 с.
2. Геккель Э. Учение об органических формах основанное на теории превращения видов / Под ред. И. Мечникова. – СПб.: Заленский, 1869. – 179 с.
3. Гончаренко С.У., Мальований Ю.І. Педагогічна сутність гуманітаризації шкільної освіти // Рідна школа. – 1994. – № 10. – с.30-33.
4. Еколого-краєзнавчий практикум (на прикладі околиці м. Вінниці) / Гудзевич А.В., Гудзевич Л.С., Бюрко Н.В. – Вінниця: Гіпаніс, 2002. – 30 с.
5. Лабораторний та польовий практикум з екології / За ред. В.П. Замостяна, Я.П. Дідуха. – К.: Фітосоціоцентр, 2000. – 216 с.
6. Лазарєв М.І. Теоретичні і методичні засади моделювання змісту загальноінженерних дисциплін для технологій навчання студентів: Дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. – Х., 2004. – 497 с.
7. Магура Н.Л. Формування екологічних знань учнів професійно-технічних закладів освіти у процесі вивчення біології: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. – К., 2001. – 236 с.
8. Некос А.Н. Загальна екологія та неоекологія: Навч.-метод. посіб. – Х.: Харківський національний ун-т імені В.Н. Каразіна, 2006. – 69 с.
9. Некос В.Ю., Некос А.Н. Основи формування національної технології вищої екологічної освіти в Україні // Вища освіта України. – 2006. – № 1. – С. 32–36.
10. Одум Ю. Экология: В 2-х т.- Т. 1. – М.: Мир, 1986. – 328 с.
11. Реймерс Н.Ф. Природопользование: Словарь-справочник. – М.: Мысль, 1990. – 638 с.
12. Рудишин С.Д. Особистісно зорієнтоване навчання екологів в процесі вивчення дисциплін біологічного спрямування // Екологія: наука, освіта, природоохоронна діяльність: Матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. – К.: Наук. світ, 2007. – С. 114-115.
13. Рудишин С.Д. Професійна підготовка студентів-екологів як педагогічна проблема вищої школи // Педагогіка і психологія.- 2007.- № 1. – С. 55-63.
14. Рудишин С.Д. Про формування професійних знань студентів-екологів на засадах біологічної складової // «Педагогіка і психологія».- 2007. - № 2. – С.111-118.
15. Рудишин С.Д., Кур'ята В.Г. Практикум з основ загальної екології: Навч. посіб. – Вінниця: Гіпаніс, 2004. – 101 с.
16. Солошич І.О. Методика формування екологічних знань у майбутніх інженерів-електромеханіків у процесі навчання спеціальних дисциплін: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. – Харків, 2006. – 266 с.
17. Федоров В.Д., Гильманов Т.Г. Экология. М.: Изд-во МГУ, 1980. – 463 с.
18. Чернова Н.М. Лабораторный практикум по экологии: Учеб. пособие. – М.: Просвещение, 1986. – 96 с.

Union of contents and processuality in the biological training of ecologists in a high school is based author's arguments on facts. A modern meaning of a conception «ecology» is proposed.

УДК 37.01:355:159.98

С.І. Сердюк
м. Київ, Україна

ГОТОВНІСТЬ ДО ЛІДЕРСТВА ОФІЦЕРІВ ДЕРЖАВНОЇ ПРИКОРДОННОЇ СЛУЖБИ УКРАЇНИ ЯК ВАЖЛИВА СКЛАДОВА ЇХ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

За час реформування Державної прикордонної служби України (ДПСУ) невирішеними залишилися чимало проблем. Ці проблеми не можна вирішити тільки структурними перетвореннями, що були б адекватні економічній моделі суспільства. В цьому випадку важливо враховувати головне: проблеми ДПСУ мають людську природу, їх необхідно вирішувати і через посилену увагу до підготовки фахівців в системі військової освіти.

Відомо, що результати реформування залежать від рівня управлінських навичок керівників органів охорони державного кордону (ООДК). З огляду на це, дослідження лідерства в оперативно-службовій діяльності зумовлене необхідністю підвищення ефективності виконання службових завдань частинами і підрозділами прикордонної служби, пошуку нових форм організації управлінської й керівної діяльності офіцерів-прикордонників.

Нині проводиться багато досліджень щодо особливостей формування лідерських якостей у представників різних вікових категорій та різних професій. Зокрема, цим питанням присвячені роботи С. Походенко (про психологічні особливості мотивації лідерства у підлітків), О. Василькової (про динаміку неформального лідерства в навчальній групі ПТУ), В. Ягоднікової (про формування лідерських якостей старшокласників в особистісно орієнтованому виховному процесі загальноосвітньої школи), А. Видай (про формування лідерської спрямованості особистості майбутнього офіцера ЗС України), І. Кравченка (про педагогічні основи формування навчально-виховних груп у вищих військових закладах освіти), О. Маковського (про особливості формування лідерських якостей офіцера). Проте окремих досліджень щодо особливостей формування готовності майбутніх офіцерів до лідерства не проводилося. **Метою даної статті** є визначення специфіки поняття лідерства в аспекті формування готовності майбутніх офіцерів ДПСУ до лідерства.

Необхідно підкреслити, що для визначення лідерства необхідно чітко розмежувати поняття «управління» та «керівництво», виділити концептуальні розходження між ними. Керівництво й лідерство вчені зараховують до числа найважливіших способів інтеграції й диференціації групової, колективної й масової діяльності та спілкування людей. Як зазначає Б. Паригін, на відміну від механізмів соціально-психологічного впливу й взаємодії (зараження, навіювання, переконання, змагання, наснага, заохочення та ін.) вони є персоніфікованими формами соціального контролю й інтеграції всіх механізмів і способів соціально-психологічного впливу з метою досягнення максимального ефекту в груповій діяльності й спілкуванні [6].

Усі ці аспекти пов'язані з проблемою співвідношення офіційного керівництва й лідерства. Важливо зазначити, що оскільки тривалий час за кордоном концепції лідерства головним чином розвивалися в рамках теорії менеджменту, то досить часто поняття лідерства та керівництва (управління) ототожнювалися. Пізніше у використанні цих термінів з'явилися істотні відмінності. При розгляді проблеми лідерства в зарубіжній психології і нині поняття «лідер» і «керівник» ототожнюються (хоча в німецькій мові, на відміну від англійської, використовують обидва поняття).

Вітчизняні дослідники виділяють керівництво та лідерство як два різних явища, властивих організованим спільнотам [11, с.28]. Соціальні психологи й педагоги відмінності між поняттями «управління» й «керування» бачать у тому, що управління вони розглядають як «процес впливу суб'єкта на ту або іншу систему, що забезпечує її цілеспрямований розвиток, збереження або видозміну структури, реалізацію програм і цілей», а керівництво трактують як «діяльність з координації зусиль окремих людей і колективів у цілому при їхньому спільному досягненні певної мети» [3, с. 374]. Р. Кричевський, Ф. Файм, Дж. Хаус та ін. вважають, що управління – це розумовий і фізичний процес, коли підлеглі виконують приписані керівником офіційні доручення. Лідерство – це процес, за допомогою якого одна особа впливає на членів групи. Головну відмінність між керівництвом та лідерством можна пояснити тим фактом, що ці феномени діють у різних структурах: керівництво – у формальній, а лідерство – у неформальній структурі [9, с.9].

Л. Веретенникова зазначає: «Ураховуючи те, що управляють системами, а керують людьми, мабуть, «керівником» можна називати особу, яка здійснює відповідний процес, включаючи не тільки соціальний компонент, але й виробничі ресурси, технології, структурні підрозділи й усі компоненти системи в цілому. «Керівник», відповідно, – це особа, що здійснює управлінську діяльність відносно соціального компонента виробничої (педагогічної) системи, іншими словами, керування персоналом» [2, с. 98-99].

У змістовному плані більш чіткі межі між цими поняттями можна знайти у Радянській Воєнній Енциклопедії, де керування військами визначено як «діяльність командирів щодо підтримки бойової готовності й боєздатності військ, підготовки операції й бойових дій і керівництва ними при виконанні поставленого завдання»... І далі, «у більш широкому змісті керування військами охоплює всю діяльність стратегічного керівництва... як щодо керування в бойовій обстановці, так і щодо розвитку та бойового вдосконалення військ, організації оперативної, бойової й політичної підготовки, служби військ, підтримки дисципліни й

високого морального духу особового складу, що забезпечують постійну бойову й мобілізаційну готовність» [10, с.203]. Саме в цьому, більш широкому змісті, потрібно розглядати поняття «керівництво військами».

Крім того спільного, що є між поняттями керівництва й лідерства як здатності керівника інтегрувати й диференціювати групову діяльність, вони мають й суттєві відмінності, на які першим звернув увагу Б. Паригін [6, с. 309–312]. Учений вважає, що лідер здійснює регуляцію міжособистісних відносин у групі, керівник – офіційних відносин групи як соціальної організації; лідерство можна констатувати в умовах мікросередовища (мала група), керівництво є елементом макросередовища; лідерство виникає стихійно, процес призначення керівника не є стихійним; порівняно з керівництвом лідерство є менш стабільним, більшою мірою залежить від настрою в групі; керівництво підлеглими має певну систему різних санкцій, яких в арсеналі лідера немає; процес прийняття рішення керівником є складним й опосередкований безліччю обставин, у той час як лідер приймає більш безпосередні рішення; і, нарешті, Б. Паригін вважає, що сфера діяльності лідера, в основному, – це мала група, у той час як сфера дії керівника – більш широка соціальна система. До цього варто додати, що керівника, як правило, призначають «зверху», а лідера визнає, приймає, нарешті, обирає його група. Таким чином, можна стверджувати, що призначений на посаду офіцер має ще довести своє право бути лідером військового колективу.

Як зазначає Л. Орбан-Лембрик, керівник водночас може бути і лідером в організації. Іноді функції управління бере на себе неформальний лідер групи. Керівництво і лідерство є персоніфікованими формами соціального контролю, способами соціально-психологічного впливу з метою досягнення максимального ефекту в діяльності фірми чи установи [5, с.177].

А. Урбанович вказує на те, що «керівництво є процесом правового впливу, що його здійснює керівник на основі влади, даної йому державою або групою. Керівництво більшою мірою є соціальною характеристикою відносин у групі, насамперед щодо розподілу ролей управління та підпорядкування. У свою чергу, лідерство є процесом психологічного впливу однієї людини на інших при їхній спільній життєдіяльності, що здійснюється на основі сприйняття, наслідування, розуміння один одного. Лідерство є чисто психологічною характеристикою поведінки членів групи. Воно ґрунтується на принципах вільного спілкування, взаєморозуміння та добровільності підпорядкування» [11, с.29].

На думку А. Урбановича, керівник-лідер відрізняється від керівника-адміністратора здатністю сприймати загальні потреби та проблеми керованого колективу, здатністю бути організатором спільної діяльності, чуйністю і проникливістю, довірою до людей, а також своїм оптимізмом та представницькими здібностями, тобто є виразником загальних для колективу позицій його членів [11, с.30-31].

Загалом, міра впливу керівника-лідера на групу (організацію) не є величиною постійною: за одних умов лідерські можливості можуть зростати, а за інших – знижуватися. Отже, феномен керівника-лідера – це динамічний процес групи, який може бути доволі суперечливим: міра домагань лідера і міра готовності групи прийняти керівника як лідера, тобто його провідну роль, можуть не збігатися.

Підсумовуючи розуміння цих феноменів у вітчизняній літературі, Г. Андрєєва підкреслює, що «...лідерство є виключно психологічною характеристикою поведінки певних членів групи, у той час як керівництво – це переважно соціальна характеристика відносин у групі, насамперед щодо розподілу ролей керування й підпорядкування» [1, с. 276].

Усі відмінності між поняттями «керівництво» й «лідерство» не тільки не є вичерпними, вони досить відносні. Основним доказом є діалектичний взаємозв'язок і взаємопроникнення цих понять. Офіційний керівник, наприклад, може одночасно виконувати й функції неофіційного лідера. У свою чергу, стихійно сформоване лідерство за певних умов може перерости рамки мікросередовища й стати феноменом організації масової діяльності людей. Та й завдання, що їх вирішує керівник і лідер багато в чому спільні, що зближує зміст реалізованих ними функцій, надає їхній діяльності риси ідентичності.

Ураховуючи це, виконання офіцером своїх функціональних завдань можна розглядати як керівництво ним підпорядкованим підрозділом, а управління – як важливий компонент

керівної діяльності офіцера. Необхідно вказати на необхідність чіткого розмежування становища і поведінки офіцера-лідера. Асоціативне ототожнення офіцера-лідера з його формальним, офіційним становищем у системі службово-ділових відносин нівелює істотні розходження в характері виконання керівних функцій. Офіцер як керівник військового колективу функції керівництва виконує в чітких рамках конституційного, юридичного поля. Його становище першого в структурі колективу стабільне, він досить вільний у своїх діях щодо застосування владних повноважень. Офіцер-лідер, займаючи вершину піраміди в структурі неформальних відносин, залежить від способу організації відносин між людьми й своєї поведінки. Щоб залишатися на вершині, офіцер-лідер має постійно доводити право на це. У цьому випадку можна стверджувати, що лідерство є поведінковою характеристикою керівництва, основою якої є особистісний вплив лідера на послідовників.

У такому випадку поняття «лідер» стає дуже близьким до поняттям «авторитет». Як відомо, авторитет у перекладі з латинської означає «влада, вплив». У Словнику іншомовних слів авторитет визначено як «загально визнаний вплив, що його роблять на переконання й поведінку людей певна особа, організація вчення завдяки притаманним або приписуваним їм особливостям і заслугам» [8, с.9].

А. Маклаков визначає авторитет як своєрідну форму взаємовідносин. Це соціально-психологічний вплив однієї людини на іншу (або групу осіб). Авторитет є невід'ємною складовою спілкування людей. Основною психологічною характеристикою авторитету є те, що він має силу навіювання. Авторитетна людина має значний вплив на інших людей [4, с.236].

Влада авторитету не завжди збігається з позицією офіційного виконавця функції влади. І в цьому розумінні збіг понять «авторитет» й «лідер» є очевидним, однак вони не тотожні. Як доведено в наукових дослідженнях, лідер завжди є авторитетом хоча б в одній досить значимій для групи сфері її життєдіяльності, проте авторитет не завжди може бути лідером, тому що при цьому він може не управляти товариством і не брати на себе вирішення того чи іншого групового завдання. Таким чином, розмежування цих понять найбільш чітко проявляється в тому, що лідер – це діюча особа організації, яка здійснює керівництво, у той час як авторитет є швидше радником у знаннях або способах вирішення проблем, які необхідно вирішити колективу.

Отже, керівництво й лідерство взаємно доповнюють один одного й здійснюють схожі функції в процесі життєдіяльності військового колективу. Керівництво необхідно трактувати як здійснення офіцером офіційних повноважень влади, а лідерство – як процес здійснення офіцером владних повноважень за допомогою особистісного впливу на підлеглих. Очевидним є те, що керівництво і лідерство впливають на рівень боєздатності військового колективу, і цей вплив буде зростати, якщо обидва поняття поєднуюватимуться в одному суб'єкті – в офіцері-керівнику.

Окрім цього, в процесі визначення сутності офіцера-прикордонника як лідера необхідно враховувати також і специфіку його діяльності. Групову діяльність колективу прикордонної застави потрібно розглядати в аспекті вирішення завдань захисту кордону та в аспекті підтримки внутрішньої рівноваги й стійкості в колективі, збереження його як цілого, його згуртування. Саме в діяльності групи відбувається фундаментальна специфікація членів групи, виділення особливих функціональних утворень – групових ролей, у тому числі й лідерських. Це відбувається на основі ціннісного обміну, який можна розглядати як чинник, що детермінує рангові позиції в структурі інструментального й емоційного лідерства у військовому колективі.

Аналіз літератури дозволяє визначити цінність як матеріальний або ідеальний предмет, що є значимим для людини, тобто може задовольнити її потреби та відповідає її інтересам. Щодо взаємодії людей у військовому колективі, поряд із суспільно значимими й загальнолюдськими (життя, родина, Батьківщина) цінностями можуть бути також такі характеристики членів колективу, що стосуються властивостей їхньої особистості, спрямованості, умінь, досвіду й реалізовуватися при вирішенні службово-бойових завдань. На думку С. Рубінштейна, саме «...у діяльності людини із задоволення безпосередньо суспільних потреб виявляється суспільна шкала цінностей. У задоволенні особистих й індивідуальних потреб через посередництво суспільно корисної діяльності реалізується

ставлення індивіда до суспільства й відповідно співвідношення особистісно й суспільно значимого» [7, с. 368-369].

З урахуванням ціннісного природи розуміння лідерства його можна трактувати не тільки як функцію керування, але і як процес, за допомогою якого успішно можна вирішити завдання службово-бойової діяльності. І чим вищим є внесок офіцера в ціннісний обмін, тим стійкішим буде його становище лідера й тим якісніше він буде вирішувати завдання, що стоять перед військовим колективом. Ще одна особливість офіцера як лідера також пов'язана із його діяльністю. Діяльність офіцера-прикордонника – це також процес взаємодії людей. Види, рівні й лінії цієї взаємодії досить різні, вони охоплюють відносини усередині більших соціальних груп і між ними; відносини усередині малих контактних груп, що функціонально здійснюють службово-бойову й адміністративно-господарську діяльність, а також між такими групами. З урахуванням того, що взаємодія нерозривно пов'язана зі спілкуванням людей, феномен лідерства можна розглядати і як один з видів взаємодії й спілкування.

Висновок, таким чином, з урахуванням специфіки військової служби можна стверджувати, що лідерство є процесом здійснення офіцером владних повноважень за допомогою особистісного впливу на підлеглих, обумовленого реалізацією між ними ціннісного обміну. Офіцер-лідер – це військовий керівник, що має авторитет завдяки своїй професійній компетентності й уважному ставленню до підлеглих та організовує спільну діяльність й регулює відносини у військовому колективі на основі особистісного впливу й ціннісного обміну. Дослідження феномену лідерства має важливе значення для підвищення ефективності виконання оперативно-службових завдань частинами і підрозділами прикордонної служби.

Література:

1. Андреева Г. М. Социальная психология. – М.: Аспект-Пресс, 1996. – 375 с.
2. Веретенникова Л. А. Формирование образа идеального руководителя в истории науки управления. // Педагог: наука, технология, практика. – Барнаул, 1998. – № 2.
3. Военная психология и педагогика: Учебное пособие / Под ред. П. А. Корчемного, Л. Г. Лаптева, В. Г. Михайловского. – М.: Изд-во «Совершенство», 1998. – 284 с.
4. Маклаков А. Г. Психология воинского коллектива // Психология и педагогика. Военная психология: Учебник для вузов. – СПб.: Питер, 2005. – С. 222–244 с.
5. Орбан-Лембрик Л. Е. Психология управления: Посібник. – К.: Академвидав, 2003. – 568 с.
6. Парыгин Б. Д. Основы социально-психологической теории. – М., 1971. – 351 с.
7. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. – СПб.: ПИТЕР, 1999. – 712 с.
8. Словник іншомовних слів / Уклад.: Морозов С. М., Шкарапута Л. М. – К.: Наук думка, 2002. – 680 с.
9. Семченко Н. О. Педагогічні умови формування лідерських якостей майбутніх учителів у позааудиторній діяльності: Автореф. дис. ... канд. пед. наук 13.00.04 / Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди. – Харків, 2005. – 23 с.
10. Советская Военная Энциклопедия: (в 8-томах) / Пред. гл. ред. комиссии Н. В. Огарков. – М: Воениздат, 1976–1980. – Т.8. – 1980. – 687 с.
11. Урбанович А. Керівництво та лідерство як соціальні феномени // Підручник для директора. – 2006. – №5. – С.28–31.

В статье определены особенности готовности к лидерству будущих офицеров государственной пограничной службы Украины как важной составляющей их профессиональной деятельности через анализ соотношения таких понятий как «лидер» и «руководитель», «лидерство» и «руководство», «лидерство» и «авторитет».

The article determines peculiarities of future officers of the State Border Guard Service of Ukraine leadership readiness as important component of their professional activity through the analysis of correlation of such terms as «leader» and «commander», «leadership» and «management», «leadership» and «authority».

ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНОЛОГІЧНОГО ПІДХОДУ В ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ

Постановка проблеми. В умовах нинішніх соціальних, економічних та суспільних перетворень виникла необхідність впровадження нових підходів до організації професійної підготовки фахівців різних галузей господарства. Майбутні фахівці мають швидко адаптуватися до модернізації сучасної техніки, постійно займатися самовдосконаленням та підвищенням рівня професіоналізму відповідно до темпів науково-технічного прогресу.

Вимоги до сучасної підготовки фахівців зумовлюють перехід до нових стандартів навчання, які включають неперервність освіти, діяльнісний підхід у засвоєнні знань, умінь та навичок, формування контексту навчання у відповідності до потреб вихованців, можливість розкриття особистості у самореалізації та самовдосконаленні. Дані перетворення вимагають удосконалення освітніх систем та впровадження відповідних технологій, які б забезпечували бажаний результат навчально-виховного процесу.

Проблеми освітніх технологій постійно потребують узагальнення та систематизації. В даній ситуації доцільним є вивчення поняття «технології» та «технологічного підходу» до аналізу та проектування педагогічних процесів.

Аналіз попередніх досліджень. Проблеми розвитку педагогічних технологій розглядали у своїх дослідженнях В. Безпалько, А. Нісімчук, І. Підласий, І. Смолюк В. Чигринов, О. Шиян та інші вчені. У їхніх працях розкриті методологічні основи побудови педагогічної технології, суть педагогічної системи, розроблена методика діагностичного задання цілей навчання і виховання та інші аспекти даної проблеми. Ще на початку 20-х рр. минулого століття у працях знаних педагогів (П. Павлов, А. Ухтомський, С. Шацький, В. Бехтерев) з'являються терміни «педагогічна технологія» та «педагогічна техніка». Педагогічна техніка визначалась у педагогічній енциклопедії 30-х рр. як сукупність прийомів і засобів спрямованих на чітку й ефективну організацію навчальних занять. Минуло майже сто років відтоді, а в сучасній педагогічній літературі й досі не має єдиних, вичерпних, уніфікованих визначень, понять: освітні, педагогічні, навчальні технології.

Метою даної статті є аналіз впровадження технологічного підходу до організації навчально-виховного процесу.

Виклад основного матеріалу. В навчальному процесі технологією називають сукупністю методів і засобів, що використовуються викладачем для реалізації дидактичних принципів з метою підвищення ефективності навчального процесу [8].

Ю. Машбиць [7, с.38] визначає технологію як систему ефективних засобів навчання, що використовуються для управління навчально-пізнавальною діяльністю вихованців.

Відповідно до мети відрізняють два підходи до визначення сутності технологій навчання. У випадку, коли технологія навчання передбачає використання сучасних технічних засобів, її розглядають як засоби, що виникли в результаті науково-технічного прогресу і використовуються поряд з учителем, підручником, дошкою, таблицею. Якщо ж технології навчання використовують для забезпечення індивідуалізації та диференціації навчання то їх розглядають як сам процес навчання, тобто його розробка, реалізація та оцінювання.

Поняття «технології» нині широко вивчається та впроваджується в навчально-виховний процес з метою підвищення результативності освітнього процесу, шляхом аналізу ефективності засобів, що застосовуються. Відомі науковці та практики намагаються відшукати такий спосіб побудови навчального процесу, щоб його результат відповідав сучасним освітнім вимогам, дозволяв досягнути поставлених перед ним цілей.

Термін «технологія» (з гр. – мистецтво, майстерність, уміння) педагогіка запозичила із виробництва, тому в широкому значенні означає «сукупність знань, відомостей про послідовність окремих виробничих операцій у процесі виробництва чого-небудь» [4, с.12-45].

Освіта використовує це поняття з 20-х років XX століття. Сьогодні термін «технологія» в різних варіаціях («технологія освіти», «технологія навчання», «технологія виховання», «педагогічна технологія») широко використовується у науковому обігу. Численні дослідники-науковці (В. Безпалько, І. Зязюн, М. Красовицький, В. Монахов, Т. Назарова, В. Паламарчук, І. Підласий) означають даний термін по-різному. Т. Назарова розуміє під освітньою технологією загальну концепцію розвитку освітнього простору; передбачають прогнозування, проектування, планування розвитку освіти; забезпечення результатів. Педагогічні технології передбачають реалізацію освітніх цілей у навчально-виховному процесі.

Педагогічна технологія, в дослідженнях В. Ю. Пітюкова [10], розглядається як система професійно значущих умінь педагога з організації навчально-виховного впливу на вихованців.

На думку російських вчених, «педагогічна технологія», насамперед, визначається як технологія організації процесу навчання або виховання [3]:

- Педагогічна технологія – сукупність психолого-педагогічних установок, що визначають вибір методів, способів, форм навчання; вона виступає організаційно-методичним інструментарієм педагогічного процесу (Б. Ліхачов);

- Педагогічна технологія – це модель сучасної педагогічної діяльності, що включає проектування, організацію та проведення навчального процесу в максимально комфортних умовах для його учасників (В. Монахов);

- Педагогічна технологія передбачає сукупність і порядок впровадження всіх особистісних, інструментальних та методичних засобів, що використовуються для досягнення педагогічних цілей (М. Кларин).

Поняття «педагогічна технологія» може бути представленою в трьох аспектах: як частина педагогічної науки, що вивчає і встановлює цілі, зміст та методи навчання та проектування навчального процесу; як алгоритм процесу, систему цілей, змісту, методів і засобів для досягнення запланованих результатів навчання; як досягнення технологічного процесу, функціонування особистісних, інструментальних та методологічних засобів навчання. Таким чином, педагогічна технологія функціонує як наука, яка досліджує найбільш раціональні шляхи навчання, як система способів, принципів і регуляторів, що використовуються в навчанні, як реальний процес навчання.

Якщо проаналізувати означення термінів «технологія навчання» та «педагогічна технологія», то в багатьох дослідженнях учених між ними не має різниці, що дозволило трактувати педагогічні технології як системи, які використовують засоби для підвищення результативності навчального процесу. Зокрема, вчений С. Споулінг дав таке визначення педагогічної технології: педагогічна технологія навчання передбачає процес визначення мети навчання, забезпечує відповідність навчальних планів і програм сучасним вимогам освіти; аналіз результатів альтернативних стратегій та можливості визначення нових цілей в результаті ефективності функціонування педагогічних систем.

Поняття «педагогічної технології» часто перетинається з поняттям методики навчання; відмінність полягає в розставленні акцентів. Як визначає І. Підласий педагогічну технологію можна розглядати як внутрішню якість системи. Вчений аналізує відмінності даних термінів. Педагогічні технології формуються шляхом проектування, методика ж є результатом узагальнення педагогічного досвіду. Суміщення даних понять призводить до того, що іноді методики входять до складу технологій, або ж навпаки, деякі технології – в систему методик навчання [9].

Для дослідження педагогічних технологій слід, перш за все, визначити їх основні характеристики. До них можемо віднести: системність (наявність інтегральних властивостей), комплексність (потребують координації і взаємодії усіх елементів педагогічного процесу), науковість (включають аналіз і дослідження досягнень науки та практики), концептуальність (використання задля поставлених освітніх цілей), розвиваючий характер сучасних педагогічних технологій, структурованість (наявність внутрішньої організації, взаємозв'язку між елементами), логічність (передбачає логічність та послідовність дій, зафіксованих у відповідних документах), взаємозв'язок з усіма компонентами навчального процесу, діагностичність (можливість проведення аналізу результатів впровадження даної технології), ефективність (співвідношення між результатом

та кількістю затрачених ресурсів), можливість пристосування даної технології до в інших умовах з іншими суб'єктами навчально-виховного процесу [11, с.32].

Сучасний розвиток науки і техніки вимагає постійного реформування в галузі освіти, оновлення навчально-виховного процесу підготовки майбутніх вчителів. Реформування має бути націлене на формування у студентів умінь володіти методами, засобами навчання, проектування та впровадження їх в навчальний процес, пошуку ефективних інструментів педагогічного впливу, створення виховуючих ситуацій для розробки нових виховних технологій.

Педагоги-науковці нині працюють над розробкою таких технологій, що відповідають умовам самовдосконалення, самореалізації особистості; забезпечують можливість конкурентоздатності на сучасному ринку праці. В основу таких технологій покладено творчу співпрацю між педагогом та студентом, партнерство, взаєморозуміння та взаємоповагу. За таких умов виникає потреба у впровадженні особистісно зорієнтованих виховних технологій, над дослідженням яких працював І. Бех. Учений вважає, що в сучасних умовах методи впливу на особистість мають бути підкріплені співпереживанням, емоційним оцінюванням, а не заохоченням та покаранням. Саме такі методи, на його думку, мають стати основою у формуванні технологій особистісної орієнтації [2, с.123]. Впровадження таких технологій націлене на особистість вихованця, на формування його власної гідності, задоволення його потреб у самовдосконаленні, саморозвитку, самовизначенні, усвідомлення власної значущості. Це забезпечується вільним педагогічним варіюванням з використанням сучасних досягнень психології виховання. Пропонуючи створення ефективних виховуючих ситуацій, І. Бех застерігає від сприйняття вихованцем штучності створеної ситуації, відчуття примусу, студент має потрапити в атмосферу людяності, доброзичливості, гуманізму.

Навчання нині не може бути націлене лише на передачу вихованцям знань та способів дій, а має забезпечувати зворотній зв'язок, виходячи з потреб та інтересів останніх. Саме таке навчання забезпечує впровадження особистісноорієнтованих технологій, до яких можна віднести: модульну технологію, технологію проблемного навчання, проектну технологію, технології групової навчальної діяльності, технологію розвивального навчання, дослідницьку технологію, навчально-тренувальні фірми, кейс-технології, інформаційні технології [6, с.5].

В умовах реформування навчального процесу в бік самостійної роботи та творчого пошуку віддається перевага інноваційним гнучким технологіям, що базуються на позиціях самостійного здобування знань, умінь, ерудиції та творчості особистості. В цих умовах викладач виступає лише як організатор та консультант процесу, повідомляючи лише такий обсяг інформації, який необхідний для самостійного навчання. Будь-яка інноваційна технологія навчання має пристосовуватись до швидких змін та відповідати вимогам викладачів та студентів. Завдяки швидким темпам науково-технічного прогресу таким вимогам відповідають *інформаційні технології навчання*. Спочатку дані технології передбачали впровадження паперових (книги, друковані матеріали, тощо) та плівкових (фото, діапозитиви, кіноматеріали та інші) носіїв інформації. В наш час, завдяки масовому використанню комп'ютера, телебачення, та радіо, маємо можливість використання інформаційних засобів та інформаційної продукції.

Визначаючи основні характеристики інформаційних технологій науковці користуються термінами «педагогічна технологія», «технологія навчання», «технологія виховання», «технологія педагогічної діяльності», які вважають складовими інформаційних технологій:

- сукупність технічних засобів навчання і способів роботи з ними;
- опис науково-обґрунтованих способів і засобів організаційного впливу на різні боки діяльності учнів;
- навчальний предмет, що забезпечує такі дії;
- використання ідей програмованого навчання для одержання запланованих результатів навчально-виховної діяльності;
- інтегрований процес, пов'язаний з розв'язанням педагогічних завдань;
- компонент педагогічної діяльності;
- навчальна дисципліна в рамках трудового і професійного навчання.

Різномічне трактування «педагогічної технології» пояснюється розглядом її з боку структурного, функціонального та кібернетичного підходів [5, с.55].

Висновки. Педагогічна технологія - це дидактична система, стрижнем якої є структура, що дозволяє оптимізувати навчальний матеріал, раціонально дозувати знання і вміння, які повинні закріпитися, економити час суб'єктів навчального процесу. Таке розуміння технології навчання передбачає послідовне розміщення завдань і способів їх розв'язання на декількох рівнях: концептуальному (на рівні теорії), технологічному (принципів організації навчального процесу), процедурному (конкретних операцій) і технічному (використання засобів навчання, включаючи ТЗН).

Література:

1. Арестенко В. В. Професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів до використання нових інформаційних технологій на уроках хімії: Автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.04 / Київ. нац. ун-т ім. Т.Шевченка. – К., 2004. – 20 с.
2. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання.-К.,1998.-204 с.
3. Буркова Л.В. Технології в освіті// Рідна школа.-2001.-№2.-С.18-20.
4. Великий тлумачний словник української мови./Укл. і голов. ред. В.Т.Бусел.-К.,Ірпінь: ВТФ «Перун», 2001-1440с.
5. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Под ред. Е.С. Полат. – М.: Изд. центр «Академия», 1999. – 224 с.
6. Освітні технології: Навч.-метод. посіб / О.М. Пехота, А.З. Кіктенко, О.М. Любарська та ін.; За ред. О.М. Пехоти. – К.: Видавництво А.С.К., 2003 – 255 с.
7. Педагогика. Учебное пособие для студентов педагогических вузов и пед. колледжей / Под ред. П. И. Пидкасистого. – М.: Педагогическое общество России, 1998. – 640 с.
8. Пеньков А.В. Использование новой информационной технологии при преподавании математики в старших классах средней школы: Автореф. дис. канд. пед. наук: 13. 00. 02 / Киевский ун-т им. Т.Г. Шевченко. – Киев, 1992. – 22 с.
9. Підласий І.А., Підласий А.О. Педагогічні інновації //Рідна школа.-1998.-№12.-С.3-17.
10. Питюков В. Ю. Основы педагогической технологии. – М., 1999. – 180 с.
11. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие для педвузов. – М., Народное образование., 1998. – 255 с.

Forming of informative society generated the considerable changes in development of education. With every year the innovations for the increase of efficiency of educational process are inculcated in an educational process. Therefore not paying attention to penetration of new technologies in education today is already impossible. In this article basic directions of application of technologies are exposed at preparation of future teacher.

D. Szeligiewicz-Urban
m. Łodzi, Polska

EDUKACJA MEDIALNA-KORZYŚCI CZY ZAGROŻENIA

W społeczeństwie informacyjnym media stanowią integralną część współczesnej rzeczywistości. Dzisiejszy świat jest zupełnie inny niż ten, w którym żyły nasze babki i matki, niemalże znaczenie w tych zmianach miały media będące tworem człowieka. Nie będzie przesadą stwierdzenie, że media oddziałują na nas niemal we wszystkich sferach życia. Gwałtownie rozwijają się interaktywne produkcje multimedialne wypierając z rynku wydawnictwa papierowe. Dzisiaj trudno wyobrazić sobie świat bez Internetu, który nadaje rzeczywistości zupełnie nowy wymiar. Powoli staje się on naturalnym sposobem komunikacji interpersonalnej a jego siła oddziaływania wzrasta z każdym dniem. Z pasywnego odbioru stajemy się interaktywnymi uczestnikami procesu edukacji medialnej, owa edukacja staje się symptomem nowoczesności.

Media mogą stać się zarówno naszym sprzymierzeńcem jak i wrogiem. Wszechstronność oddziaływania mediów na człowieka jest tak silna, iż można przewidywać wszelakie scenariusze będące konsekwencją wpływu mediów na zbiorowości ludzkie jak i na poszczególnych członków

tych zbiorowości. Konsekwencje tych wpływów widać w ekonomii, polityce czy w sferze społecznej a przede wszystkim w naszym codziennym życiu.

Media możemy pogrupować na tzw. **media duże czyli mass media** (wszystkie środki masowego przekazu) i **media interakcyjne** inaczej interaktywne to media angażujące ucznia w uzewnętrznione działania i jednocześnie same reagujące na te działania. Przykładem między innymi jest np. komputer z odpowiednim oprogramowaniem¹ Pojęciem pierwotnym w stosunku do pojęcia media są pomoce naukowe i środki dydaktyczne. W takim rozumieniu są przedmiotami, urządzeniami umożliwiającymi przekaz słów, obrazów, dźwięków jak również wykonanie czynności intelektualnych i manualnych.

Społeczeństwo informacyjne posługuje się więc zarówno mediami dużymi (radio, telewizja komputery, Internet) jak i na co dzień podręcznikami, modelami mapami czy innymi środkami dydaktycznymi, które według F. Szloska są również mediami².

Z pojęciem «media» wiążą się pokrewne multimedia czy komunikatory czy też techniki komputerowe. Tempo rozwoju nowoczesnych technologii jest tak wielkie, iż dzisiejsze sposoby rozmaitego przekazywania dźwięku, obrazu, animacji, tekstu czy słowa mówionego mogą się zmienić z dnia na dzień przy tak rozwiniętej dziedzinie jaką jest telekomunikacja.

Media są bardzo ważnym i w dzisiejszych czasach niezbędnym elementem zorganizowanego procesu kształcenia. Proces ten służy nie tylko kształceniu politechnicznemu lecz także humanistycznemu. Dzięki środkom wizualnym możemy doznawać emocji, wyobrażeń czy łączyć świat realny z wyobrażeniami o świecie.

Można powiedzieć, że dzięki programom przekazywanym w postaci komunikatów audiowizualnych treści edukacyjne okazują się być efektywnymi w procesie kształcenia. Przy ich zastosowaniu uwaga uczących w większym stopniu jest aktywizowana niż przy zastosowaniu popularnych środków dydaktycznych komunikacji werbalnej.

Można wysnuć wniosek, że media będące w dobie społeczeństwa informacyjnego nieodzownym składnikiem procesu dydaktycznego, przyczyniają się do podniesienia jego efektywności. Można zgodzić się również ze zdaniem W. Okonia, że nie one wyłącznie decydują o końcowych wynikach pracy dydaktyczno-wychowawczej, jednak wzbogacają stosowane metody nauczania. Zastosowanie tak wysublimowanych środków dydaktycznych wiąże się ściśle z myśleniem i działaniem technicznym, które według T. Nowackiego wymaga swego procesu myślenia technicznego składającego się z dziesięciu następujących po sobie etapach; uświadomienie potrzeby, sformułowanie zasadniczego zadania, uściślenie zadania, poszukiwanie możliwości rozwiązania, opracowanie głównej zasady poszukiwanego urządzenia, przekształcenie zasady w schemat, rozwinięcie schematu, opracowanie technologiczne, sprawdzenie teoretyczne opracowania technicznego i technologicznego, wykonanie prototypu i sprawdzenie praktyczne na prototypie³. Wydaje się, że jedynie w ostatnim etapie myślenia i działania technicznego, czyli w wykonaniu i praktycznym sprawdzeniu prototypu, środki medialne (w znaczeniu mass mediów) mają poniekąd drugoplanowe znaczenie. Można przyjąć, iż T. Nowacki określając wymienione etapy myślenia i działania technicznego miał na myśli nowoczesne jak na tamte czasy środki dydaktyczne stosowane w edukacji (1971 rok). Idąc dalej tym tokiem myślenia można wysnuć wniosek, iż istnieje podobieństwo w procesach myślowych przy zastosowaniu współcześnie stosowanych środków dydaktycznych a tymi, które poprzedzające nas pokolenia stosowały w edukacji młodzieży.

Jednakże należy wziąć pod uwagę fakt, że skuteczność nowoczesnych metod kształcenia pociąga za sobą potrzebę posiadania podobnych urządzeń w domu ucznia, im większy dostęp do mediów tym bardziej rozszerza się wiedza ucznia o świecie i kontakt z nim. Internet czy komputer jest dzisiaj symbolem optymalnych warunków rozwoju i wszechstronnego wykształcenia, lecz także wyznacznikiem statusu materialnego. Nasuwa się więc pytanie: jak dotrzeć z tą

¹ F. Szlosek, E. Goźlińska, Podręczny słownik nauczyciela kształcenia zawodowego Instytut Technologii i Eksploatacji w Ramoniu, Radom 1997 str. 66.

² tamże, str. 66.

³ K. Czarnecki: Metodologiczne podstawy naukowego rozwoju studentów Wyższych Szkół Zawodowych, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Zarządzania i Marketingu w Sosnowcu, Sosnowiec 2005 str.43

nowoczesnością do szeregu domów, gdzie nie ma zabezpieczonych podstawowych potrzeb? Tam niestety dzieci skazane są tylko i wyłącznie na pomoc nauczycieli w miejscu zamieszkania, szkoła staje się dla nich jedynym źródłem pomocy w stosowaniu szeroko rozumianym procesie komputeryzacji.

Lista wszystkich dostępnych wydawnictw zaopiniowanych przez Ministerstwo Edukacji Narodowej w Polsce i zleconych do użytku szkolnego, opiewa na niemal dwieście programów multimedialnych. W Internecie można znaleźć je pod adresem; <http://www.ptm.edu.pl/nowe/dziedzina.php3>¹. Wykorzystanie technik multimedialnych w procesie kształcenia nie jest jeszcze powszechne w małych ośrodkach prowincjonalnych.

W ostatnich latach sytuacja nieco się polepszyła po akcji zakrojonej na szeroką skalę «Komputer w każdej szkole» na terenie całej Polski. Korzyści jakie płyną z wykorzystania multimediiów w nauczaniu spowodują niebawem, że będą one stosowane coraz powszechniej.

Przemawia za tym większa skuteczność przyswajania materiału, atrakcyjność zajęć, komunikatywność między uczestnikami procesu dydaktycznego, możliwość wielokrotnego powtarzania materiału i ułatwienia w stosowaniu różnorodnych metod i form pracy z dziećmi. Stosowanie tak nowatorskich metod jaką jest prezentacja multimedialna niezwykle uatrakcyjnia wystąpienia zarówno nauczycieli jak i uczniów.

Niestety w ostatnim czasie można zauważyć pewien rodzaj bezpretensjonalizmu w podejściu do zastosowania komputera czy Internetu Internetu procesie dydaktycznym. Multimedialne środki przekazu a przede wszystkim Internet niosą z sobą pewne zagrożenia nie tylko dla zdrowia psychicznego dzieci i młodzieży lecz także dla ich zdrowia fizycznego, społecznego czy duchowego. Pamiętajmy, że dzieci to istoty nie do końca zdające sobie sprawę z zagrożeń płynących z Internetu. Nie wiedzą lub ignorują sygnały pochodzące z młodego organizmu, które sygnalizują zmiany w psychice czy w zdrowiu fizycznym.

Można sobie zdawać sprawę z prostego faktu jakie spustoszenia w zdrowiu fizycznym dziecka powoduje wielogodzinne siedzenie dziecka w wieku rozwojowym przy komputerze. Powstają wady postawy (plecy okrągłe czy skoliozy) a przyszłości deformacje w obrębie kręgosłupa i innych stawów. Nagminnym przykładem jest bardzo często pojawiająca się przypadłość jak zespół cieśni nadgarstka po pracy z komputerem. Moja myśl zmierza również w innym kierunku, iż uczeń bombardowany i manipulowany mediami (np internetem) nie zawsze poradzi sobie z właściwym korzystaniem z komputera i z wydzieleniem czasu pracy z komputerem. Zagrożenia dla rozwijającego się organizmu płyną również od strony intelektualnej. Organizm dziecka to kształtujący się światopogląd, duża aktywność intelektualna, którą wydaje się można kształtować w różnoraki sposób, lecz także można narzucić właściwy sobie odbiór. Stąd też pojawiają się próby manipulacji młodymi ludźmi mającymi nie o końca skryształizowane poglądy na życie, lecz charakteryzującą się otwartością i zaufaniem. Wykorzystuje się poniekąd ich pewnego rodzaju naiwność, nakłania do pewnych działań nie do końca zgodnych z prawami moralnymi. Skutki są widoczne na każdym kroku.

Rodzi się więc pytanie: jakie środki edukacyjne należy przedsięwziąć aby nie dopuścić do niewłaściwego uczestnictwa w edukacji informatycznej i medialnej?

To zadanie nie jest proste. Wszystko to co się dzieje w rezultacie ogromnego przyspieszenia rozwoju cywilizacji pociąga za sobą ofiary. Tymi ofiarami jak na ironię losu mogą być uczestnicy owego procesu edukacyjnego. Najbardziej kruchą istotą w tym procesie jest dziecko. Jak więc należy go bronić? To nie tylko zadanie dla nauczyciela, lecz także dla rodziców, którzy w znaczący sposób mogą wpływać na sposoby i czas korzystania z komputera i Internetu w domu. Potrzebne są niezwykle również rozwiązania systemowe dotyczące oświaty czy zabezpieczeń programów niedozwolonych do korzystania przez dzieci.

Mając świadomość wielkiej roli edukacji informatycznej i medialnej w rozwoju młodzieży należy pamiętać o wielostronności oddziaływań i nie zaniedbywaniu równoczesnego rozwoju fizycznego dzieci i młodzieży. Mamy więc pole do prezentacji o zdrowiu człowieka, jego zdrowym stylu życia czy o zdrowym odżywianiu czy też o aktywnie spędzanym czasie wolnym w

¹ <http://www.ptm.edu.pl/nowe/dziedzina.php3>

однесені до молодого покоління. Takich programów jest wiele na drodze edukacji ścieżka promocji i profilaktyki prozdrowotnej. Należy się jednak zastanowić czy tak naprawdę edukacja zdrowotna trafia «pod strzechy». Programy są lecz młodzież w praktyce zbyt opieszale je stosuje. Można powiedzieć, że umie z nich korzystać w szkole lecz tylko nikły procent na co dzień mając świadomość pewnych zagrożeń, korzysta ze zdobyczy edukacji zdrowotnej. Z każdym dniem i rokiem świadomość właśnie przez stosowanie multimedialnych środków przekazu zwiększa się i jest to zjawisko dość powszechne. Coraz więcej wiemy o zagrożeniach zdrowia, mamy świadomość zagrożeń jakie wynikają z cywilizacji. A to jest niewątpliwie zaletą technologii informacyjnych i zwiększających się możliwościach dostępu do nich szarych obywateli.

Literatura:

1. Czarneck K. : Metodologiczne podstawy naukowego rozwoju studentów Wyższych Szkół Zawodowych, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Zarządzania i Marketingu w Sosnowcu, Sosnowiec 2005.
2. <http://www.ptm.edu.pl/nowe/dziedzina.php>.
3. Szlosek F. Goźlińska E: Podręczny słownik nauczyciela kształcenia zawodowego Instytut Technologii i Eksploatacji w Ramoniu , Radom 1997.
4. Tanaś M. ; Pedagogika @ środki informatyczne i media, Wydawnictwo Impuls Warszaw-Kraków 2005.

Т. Удод
м. Львів, Україна

ДИПЛОМНЕ ПРОЕКТУВАННЯ ЯК ЗАСІБ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ДИЗАЙНЕРІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ: ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНИЙ АНАЛІЗ

Постановка проблеми. Серед головних завдань якісної професійної підготовки є формування творчої особистості майбутнього фахівця. Одним із найважливіших етапів професійного становлення є дипломне проектування як самостійна науково-дослідна діяльність студента.

Вивчення стану підготовки майбутніх дизайнерів на практиці показало, що у підготовці до професійної діяльності майбутніх дизайнерів недостатня увага приділяється дипломному проектуванню, яке має виконувати інтегруючу функцію щодо усіх фундаментальних та професійно орієнтованих дисциплін. Часто дипломні роботи мають формальний характер і не відповідають вимогам комплексного використання знань і вмінь у професійній діяльності сучасного дизайнера.

У практиці підготовки майбутніх дизайнерів деякі викладачі успішно формують творчі та наукові вміння у студентів у процесі дипломного проектування, координують вивчений навчальний матеріал. Однак у масовій практиці професійна підготовка студентів у процесі дипломного проектування не є достатньою. Звідси постає проблема розробки нових підходів до професійної підготовки майбутніх дизайнерів у процесі дипломного проектування.

Аналіз попередніх досліджень. Експериментальний аналіз формування готовності майбутніх дизайнерів до професійної діяльності під час дипломного проектування базується на авторських розробках, які своєю чергою, спираються на низку наукових праць з цієї проблематики (А. Беляєва, С. Гончаренко, Н. Кузьміна, В. Даниленко, В. Прусак, О. Фурса, О. Боднар, Г. Кловак, Т. Кудрявцев, П. Підкасистий, Г. Балл та ін.).

Метою статті є висвітлення результатів експериментального аналізу проблеми формування готовності майбутніх дизайнерів до професійної діяльності під час дипломного проектування.

Мета проведення експериментальної роботи полягала в порівнянні теоретично обґрунтованих та експериментально одержаних даних для перевірки правильності гіпотези дослідження. В зв'язку з цим були поставлені такі дослідницькі завдання: виявити запити практики, відповідність стану практики теоретично обґрунтованим вимогам та перевірити

ефективність розробленої моделі підготовки майбутніх дизайнерів до професійної діяльності під час дипломного проектування.

Базою для вдосконалення змісту підготовки фахівців до майбутньої професійної діяльності є освітньо-кваліфікаційна характеристика. Нами проведено аналіз змін кваліфікаційних вимог до дизайнерської діяльності протягом останніх 15-ти років. Такий відрізок часу вибрано для того, щоб виявити тенденції у зміні вимог при переході до ринкової економіки і в умовах розвиненого ринку.

Як виявив аналіз, у цих характеристиках вимоги до знань, умінь і навичок фахівця трансформуються у бік підвищення графічної і комп'ютерної грамотності, зростання самостійності, самодостатності, ініціативності і професійної компетентності. Відповідно зміни вимог до фахівця потребують зміни змісту його підготовки.

Перші спроби системного підходу до підготовки до дипломного проектування показали позитивні результати. Викладачі почали розробляти і вдосконалювати методичні вказівки по дипломному проектуванню, застосовувати здобутки психології для підвищення рівня творчості студентів. Але потрібно було вияснити, що спричинило підвищення результатів: авторський підхід викладачів чи це випадковість. З цією метою вивчалася динаміка відсотку студентів-дизайнерів, які одержали за дипломний проект оцінку «відмінно» (за 8 років).

Для виявлення наявності чи відсутності тенденції до підвищення успішності застосовуємо критерій Аббе. Критерій Аббе використовують для вибірових розподілів, якщо вони наближені до нормальних, а кількість випадкових величин незначна ($4 \leq n \leq 60$). Для нашого випадку $n = 8$. З цією метою перевіряємо нульову гіпотезу про відсутність тенденції, тобто про те, що відсоток студентів, які одержали оцінку «відмінно» за дипломний проект є однаковим. Емпіричне значення критерію Аббе вираховуємо за формулою:

$$q = 0,5 \frac{\sum_{s=1}^{n-1} (l_{s+1} - l_s)^2}{\sum_{s=1}^n (l_s - \bar{l})^2},$$

де $\bar{l}$ – середнє арифметичне з ряду значень, i – порядковий ряд чисел, n – число значень у ряду. Знайдемо середнє значення відсотків $\bar{l} = 22,11 \%$, а також значення критерію Аббе. $q = 0,5 \times 457,88 / 357,41 = 0,64$. З таблиці квантилів критерію Аббе для рівня значущості 0,05 знаходимо для $n=8$ $q = 0,4912$. Порівнюємо табличне та емпіричне значення критерію і робимо висновки про прийняття чи відхилення нульової гіпотези. Емпіричне значення є меншим за табличне, що дає підставу відхилити нульову гіпотезу та прийняти альтернативну про те, що у даному ряду значень спостерігається тенденція до підвищення. Одержаний висновок дав підставу для проведення експерименту у повному обсязі.

На початку експерименту було проведене опитування викладачів випускних кафедр стосовно системи підготовки дизайнерів у ВНЗ і визначення проблем, які виникають у зв'язку з цим. Під час опитування увага зверталася на шляхи вирішення проблем.

Більшість викладачів (1+2) вважають, що цю проблему можна вирішити централізовано – через зміну стандартів на державному рівні і виробленні єдиного підходу до формування готовності фахівців до майбутньої професійної діяльності.

Професійний інтерес студента є основою його майбутніх досягнень, тому особистісний смисл виконання ним дипломного проекту є важливим елементом його готовності до професійної діяльності. Таким чином, ці два показники можна розглядати як інтегральні, що характеризують стан досліджуваного об'єкта.

Щоб зробити висновок про рівень професійного інтересу в студентів до виконання дипломного проекту, було проведено анкетування. Основними запитаннями анкети були:

- Ставлення до майбутньої професійної діяльності.
- Ставлення до вибору теми дипломної роботи та її актуальності.
- Наявність професійних інтересів та цінностей.
- Ставлення до труднощів професійного характеру.
- Оцінювання значущості навчальних дисциплін на різних етапах навчання.

За відповідями на ці запитання робимо висновок про особистісну значущість для студентів виконання дипломної роботи. Як показує аналіз відвідування та активності студентів на заняттях з тих дисциплін, які є важливими для нашого дослідження, вони відносяться до їх вивчення неоднозначно.

На початку експерименту найбільшу значущість для студентів становили інженерні та художні дисципліни як основа для формування системи професійно значущих знань та умінь. Найменший показник було одержано для психолого-педагогічних та культурологічних, оскільки студенти не зовсім усвідомлювали, яку користь вони можуть принести їм у майбутньому.

Незначно вищий показник було одержано для дисципліни, що вивчала методологію і методику науково-пошукової роботи. Вищий рівень цієї дисципліни можна пояснити тим, що студенти на попередньому курсі вивчали основи цієї діяльності, тому у них було деяке уявлення про предмет вивчення.

Наприкінці експерименту ситуація суттєво змінилася. Для більшості студентів суттєво підвищилася значущість вивчення психолого-педагогічних та культурологічних дисциплін і основ методики науково-пошукової роботи. Вони зрозуміли, що для них як фахівців, необхідно розуміти і знати психологічні основи дизайнерської діяльності і вміти ними користуватися.

Для підтвердження достовірності одержаних результатів стосовно значущості вибраних нами дисциплін проведено інтерв'ю з випускниками попередніх років. Аналіз їхніх відповідей засвідчив, що умови конкуренції на ринку ставлять високі вимоги до професійної компетенції фахівців. Це є об'єктивний чинник, який треба усвідомлювати дуже серйозно.

Відповідно всі прогалини у професійній підготовці стають перешкодою у реалізації людини як фахівця. Крім того, тут важливу роль відіграє ще й суб'єктивний чинник, на який студент, навчаючись, може вплинути (його ставлення до навчання, працьовитість, дисциплінованість тощо).

Важливим етапом експерименту було визначення вмінь студентів, базових для їхньої дизайнерської діяльності. Гностичні, проєктувальні, конструктивні, організаційні та комунікативні вміння відрізняються своєю сутністю, тому й визначаються за різними видами робіт.

Окрім того, значення цих умінь для дизайнерської діяльності неоднакове, тому за характером стосовно професійної діяльності ми поділили їх на дві групи, де перша група – професійно орієнтовані, а інша – загальні вміння. З першої групи визначимо рівень гностичних умінь, а з другої – комунікативних.

Гностичні вміння визначають за тим, як студент здобуває, поповнює і розширює свої знання. Для визначення гностичних знань була складена анкета, за допомогою якої визначали вихідний рівень цих знань і наприкінці експерименту. Аналіз відповідей показав, що на початку експерименту студенти здобували свої додаткові знання без певної системи, тобто хаотично. В основному, це користування Інтернетом (70%), рідше спеціальними журналами і літературою (25%). Цілеспрямованим пошуком потрібних знань за допомогою бібліографії займалося лише 12%. Наприкінці експерименту ці показники суттєво змінилися: рівень користування Інтернетом (73%), спеціальними журналами і літературою (56%), цілеспрямованим пошуком потрібних знань за допомогою бібліографії 79 %.

До комунікативних умінь відносять: вміння спілкуватися з іншими студентами і викладачами, методологічні вміння (вміння сприймати дійсність в аспекті інтегративного і системного підходів), загальнотеоретичні і методичні знання для здійснення дій з дипломного проєктування, застосування нових технологій у професійній діяльності (AutoCard, 3DMax тощо). Аналіз відповідей показав, що високий ступінь інтегративності знання з різних дисциплін, які задіяні у дипломному проєктуванні є в 20% студентів, середній – у 42% і низький – у 18%.

Для загальнотеоретичних і методичних знань для дипломного проєктування відповідно: високий – 10%, середній – 36%, низький – 54%. Рівень застосування сучасних технологій відповідно: високий – 16%, середній – 55%, низький – 29%.

Виходячи з вищенаведеного, зробимо висновок про те, що недостатній рівень інтегрального сприймання дійсності можна підвищити за рахунок реалізації комплексних

зв'язків дизайнерського характеру під час вивчення інженерних та художніх дисциплін, а також на вищому рівні навчання, перед переддипломною практикою бажано було б ввести таку комплексну дисципліну.

Для підвищення рівня загальнотеоретичних і методичних знань для дипломного проектування теж бажано *ввести дисципліну, яка б озброїла студентів дійовим інструментарієм* для науково-пошукової роботи.

Рівень застосування сучасних технологій у роботі дизайнера є необхідною, проте недостатньою умовою. Це пояснюється тим, що формування понять з психологічної точки зору проходить певні стадії (М. Холодна). Якщо пройдені всі стадії, то це є умовою сформованості і тривалому запам'ятовуванню понять. Відповідно, недостатнє усвідомлення поняття на якій-небудь фазі робить його нестійким.

Саме захоплення *дизайнерськими можливостями комп'ютерних програм* на противагу особистісним діям, за свідченнями практиків, сприяє професійному зростанню *набагато повільніше*, ніж бажано.

Більшість опитаних викладачів правильно розуміють шляхи, які допомагають формувати особистість фахівця.

Під час констатувального експерименту нами визначалися найважливіші чинники, під впливом яких формується дизайнер як фахівець. З цією метою проводилося інтерв'ювання респондентів (студентів, випускників і роботодавців). В результаті аналізу відповідей до найважливіших чинників ми віднесли творчий розвиток студента, здатність до інтегрального сприймання дійсності, організацію процесу підготовки.

Творчий розвиток студента є базою для його професійних досягнень у майбутній діяльності дизайнера. Для кожної професії є вихідний поріг розвитку інтелекту, вище якого вже відіграють роль індивідуальні межі розвитку творчості (психологічний аспект). Легше тим студентам, у яких ці показники вищі. Хоча, на думку В. Дружиніна, недостатній рівень творчості можна підвищити за рахунок високої працездатності. Творчий розвиток визначається за якістю продукту діяльності, а не способом його виготовлення.

Дизайнерська діяльність є інтегрованою, оскільки потребує інженерної та мистецької компетенцій. Дизайн поєднує в собі науку, мистецтво і техніку, а результатом має бути задоволення не тільки утилітарних, але й естетичних потреб людини. *Умовою успішного оволодіння цією професією є здатність студента до інтегрального сприймання дійсності.*

Організація процесу підготовки є важливим чинником впливу на готовність до професійної діяльності, адже вже під час практики студенти включаються у розробку проектів, які мають практичне значення. Таким чином, якість організації навчально-виховного процесу, його забезпечення, а особливо на етапі дипломного проектування може гарантувати досягнення стандартів підготовки спеціалістів.

Але окремі викладачі успішно формують творчі та наукові уміння у студентів у процесі дипломного проектування, координують вивчений навчальний матеріал і створюють окремі методичні матеріали. Отже, в практиці підготовки майбутніх дизайнерів різними закладами *немає єдиного підходу, єдиної концепції.*

Як видно з попередніх міркувань, для уникнення формального підходу до виконання дипломних проектів важливим етапом є *вибір теми.*

Якщо в студента зовнішня мотивація професійного інтересу змінилась у внутрішню, то він свідомо підходить до вибору теми і роботи над дипломним проектом з метою кращого опанування спеціальністю.

У такому випадку він бачить свою перспективу як фахівця. Саме на цьому аспекті загострюють увагу викладачі вищих навчальних закладів. Аналіз дипломних робіт підтверджує цей висновок.

Підсумовуючи результати спілкування з викладачами, можна дійти висновку про те, що *дипломне проектування є дієвим засобом підвищення готовності майбутніх дизайнерів до професійної діяльності, однак відсутнім є навчально-методичне забезпечення, яке б відповідало новим вимогам до професійної готовності випускників.*

Отже, в практиці підготовки вищими навчальними закладами дизайнерів постає

проблема розробки нових підходів до їх професійної підготовки у процесі дипломного проектування. Констатувальний експеримент підтвердив робочу гіпотезу про те, що дипломне проектування є ефективним засобом підвищення готовності майбутніх дизайнерів до професійної діяльності.

Під час формувального експерименту у хід підготовки студентів до дипломного проектування вводиться активний чинник. Для дотримання вимог до вибірок на початку формувального експерименту перевіряємо однорідність контрольних та експериментальних груп.

З метою перевірки гіпотези експерименту була сформульована нульова гіпотеза про те, що генеральні сукупності, з яких відібрані студенти контрольної та експериментальної груп, є однаковими.

Для цього нами було складено таблицю результатів комплексної контрольної роботи за рівнями навчальних досягнень студентів двох вибірок – контрольної та експериментальної груп. Вона відображає спостережені дані.

Визначаємо ймовірність нашого дослідження з рівнем значущості 0,05, за якою ймовірність є достатньою при встановленні меж випадкового коливання явища, що вивчається.

Далі обчислюємо величину комплексного показника χ^2 за формулою (5). Кінцевим результатом, вираженим в абсолютних числах, є $\chi^2 = 0,4798$, отримане за спостережуваною і теоретичною частотами. Обчислюємо число ступенів вільності ν за формулою (6), де число вибірок $g=2$; число характеристик, якими різняться вибірки $s=3$. Отже, $\nu = (2 - 1) \cdot (3 - 1) = 2$.

За таблицею значення χ^2 – критерію Пірсона для рівня значущості 0,05 визначаємо його значення і аналізуємо, в яку область воно потрапило – до критичної чи припустимих значень.

$\chi_0^2 = 5,99$, тобто отримане значення критерію потрапило в область його припустимих значень. Порівнюємо табличне і розраховане значення $\chi^2 = 0,4798 < \chi_0^2 = 5,99$. Це дає підставу зробити висновок з ймовірністю 0,95 про те, що генеральні сукупності, з яких відібрані учні контрольної та експериментальної груп за рівнем знань є однаковими, тобто нуль-гіпотеза підтвердилась.

Задовго до виходу на переддипломну практику студенти вивчали дисципліни, спрямовані на їх підготовку до майбутньої пошукової роботи. Однак, незначна кількість годин і несвоєчасність його вивчення є основними причинами низьких методологічних і методичних знань студентів стосовно проведення науково-пошукової роботи, що відображається негативно на рівні дипломних робіт і проектів.

На початку переддипломної практики і на етапі дипломного проектування нами було проведено дослідження рівня сформованості у студентів професійної спрямованості. Його визначали у студентів контрольної та експериментальної груп до початку і після експерименту. Параметри професійної спрямованості є умовними і в сукупності характеризують стан готовності до майбутньої професійної діяльності.

Успішність є інтегральним показником, який об'єднує обсяг знань, сформованість умінь і навичок, системність, стійкість і узагальненість знань. Обсяг знань відноситься до кількісних критеріїв і визначається кількістю правильно виконаних завдань у контрольній роботі. Критерій сформованості умінь і навичок є якісним і визначається через рівні. До критеріїв сформованості умінь відносяться склад та якість операцій, що виконуються, їх усвідомленість, повнота та згорнутість.

Виділяють такі основні рівні сформованості вмінь: *низький, середній, достатній та високий*. Для вірогіднішого визначення рівнів сформованості умінь, необхідно провести аналіз дизайнерської діяльності, виділити основні конкретні вміння та навички, які входять до неї та визначити ступінь їх важливості, послідовності виконання тощо.

Тому визначення успішності є основним показником ефективності підготовки фахівців. Підготовка до дипломного проектування в контрольній групі відбувалася за традиційною методикою, а в експериментальній групі відповідно до нової моделі формування готовності. Для виявлення зрушень в успішності, яка є одним із важливих показників готовності

студентів до майбутньої професійної діяльності, на початку формувального експерименту проводилася комплексна контрольна робота.

На основі функцій дизайнера нами було виділено конкретні вміння, які є найбільш професійно значущими, а саме:

- проєктувальні, вміння сприймати світ речей,
- уміння спілкуватися за допомогою рисунків та інших інформативних засобів,
- уміння критично оцінювати власні та виконані іншими дизайн-проекти,
- уміння проводити дослідницьку роботу,
- уміння проводити узагальнення накопиченої інформації і її усного та письмового викладу,
- володіння графічним мистецтвом,
- уміння переключатися з інженерного виду діяльності до мистецького,
- виявлення кмітливості та винахідництва,
- уміння визначати свої сильні та слабкі сторони,
- уміння оперувати образами,
- уміння у розробці бачити екологічні, економічні та ергономічні аспекти,
- уміння створювати творчу атмосферу,
- уміння організувати свою роботу,
- уміння спілкуватися з замовником і формувати пропозиції,
- уміння розглядати досліджувані явища системно,
- уміння відстоювати і аргументувати свої пропозиції,
- уміння самоконтролю.

Як показав аналіз результатів між рівнем сформованості професійно важливих для дизайнерів умінь в контрольній та експериментальній групах спостерігається відмінність.

Крім того, за спостереженнями керівників дипломного проєктування в експериментальній групі значно підвищився рівень загальних умінь, що також підтверджується результатами комплексної контрольної роботи. Рівень сформованості професійно значущих умінь для дизайнерів ми визначали за чотирма рівнями.

Це дає можливість стверджувати, що між застосуванням нової методики формування готовності студентів до майбутньої професійної діяльності та рівнем сформованості професійно значущих умінь є залежність.

На всіх етапах підготовки формування готовності до професійної діяльності застосовуємо навчальні завдання-ситуації, послідовність яких побудована так, щоб наростали повнота, проблемність, конкретність міжпредметність, творчість, поєднувалося фундаментальне і прикладне знання.

Труднощі, з якими зустрічаються студенти під час виконання такого типу завдань, вони не завжди можуть подолати самотужки, оскільки для цього часто потрібно мати спеціальну інформацію. Тому під час підготовки необхідно застосовувати різні алгоритми та евристичні схеми, які дозволяють долати труднощі.

На початку формувального експерименту до введення активного чинника студентам пропонувалося для вирішення певної задачі за строго визначений термін часу висунути якомога більшу кількість творчих ідей. Далі спільно з групою викладач аналізує ці ідеї. Про реальне зростання творчого потенціалу можна судити за тим, чи змінюється кількість різних підходів до вирішення задачі. Якщо рівень розвитку творчого потенціалу невисокий, то ці студенти пропонують розв'язок за одним принципом.

Відповідно до зростання кількості принципів розв'язання підвищується рівень творчого розвитку. З метою розвитку гнучкості мислення студентам експериментальної групи пропонували користуватися «Допомогою під час роздумів у вирішенні задачі». Туди входили такі запитання:

1. Який стан об'єкта шукаємо?
2. На що він має діяти? (людей....)
3. Які витрати є необхідними?

4. Які цінності для цього застосовуються? (матеріали, обладнання...).
5. Чи існують моральні або правові обмеження?
6. Які нематеріальні стимули необхідно враховувати? (думки, стосунки, ціннісні орієнтації...).
7. Чи приведе вирішення завдання до нового завдання?
8. Які можуть у подальшому виникнути ускладнення?
9. Якими можуть бути наслідки невдачі?
10. Які для цього встановлені терміни?

Перед захистом дипломного проекту студенти експериментальної групи заповнювали анкету стосовно того, чи допомогли їм у написанні проекту такі вказівки.

Основна кількість студентів (63%) відповіла ствердно, наголошуючи на тому, що коли вони в силу обставин не були спроможні творчо мислити, то ці запитання налаштовували їх на роботу. 29% респондентів вважали, що контрольний список їм допоміг, але вони не переоцінюють цю допомогу. 8% вважали, що запропоновані запитання з одного боку спрямовували мислення в певному напрямі, але одночасно втрачалися інші цікаві ідеї, які не мали відношення до теми розгляду. З психологічного аспекту розгляду така диференціація відповідей є цілком правильною, оскільки процес творчості спирається на підсвідоме і є по суті некерованим.

Дипломний проект є засобом діагностики стану навченості і готовності студента до майбутньої професійної діяльності. Для того, щоб проект допоміг встановити ступінь відповідності навченості кваліфікаційним стандартам, необхідно розробити правила прийняття рішень щодо його оцінювання. Під час визначення рівня навченості студента мають однакові права кількісні і якісні оцінки. Але якщо вони виражаються в елементах нечітких множин, то якісні оцінки, вагові коефіцієнти яких значно відрізняються навіть в умовах малокритеріального експерименту, є недостатньо конкретними для винесення рішення про професійну підготовку спеціаліста.

Поки що не існує достатньо простого і точного критерію, який би відреагував на поріг компетентності фахівця, що випускається. Вірогідну і чітко виражену оцінку навченості можна одержати за допомогою комплексного критерію, який синтезований з різних важливих параметрів і незначної кількості коефіцієнтів.

Висновки. Таким чином, як виявив експериментальний аналіз, вимоги до знань, умінь і навичок фахівця трансформуються у бік підвищення графічної і комп'ютерної грамотності, зростання самостійності, самодостатності, ініціативності і професійної компетентності. Відповідно зміни вимог до фахівця потребують зміни змісту його підготовки. Зроблено висновок про те, що недостатній рівень інтегрального сприймання дійсності можна підвищити за рахунок реалізації комплексних зв'язків дизайнерського характеру під час вивчення інженерних та художніх дисциплін, а також на вищому рівні навчання, перед переддипломною практикою бажано було б ввести таку комплексну дисципліну. Дипломне проектування є дієвим засобом підвищення готовності майбутніх дизайнерів до професійної діяльності, однак відсутнім є навчально-методичне забезпечення, яке б відповідало новим вимогам до професійної готовності випускників.

Література:

1. Балл Г.А. Про психологічні засади формування готовності до професійної праці // Психолого-педагогічні проблеми професійної освіти. – 1994. – С. 98-100.
2. Беляєва А.П., Беляев С.Я., Громов В.А. Организация и проведение педагогического эксперимента в учебных заведениях профтехобразования: Метод. пособие / Под общ. редак. А.П. Беляевой. – СПб, 1992. – 125 с.
3. Воловик П. Проблеми порівняння ефективності різних форм і методів навчання і виховання // Неперервна професійна освіта: теорія і практика: Зб. наук. праць. – У двох частинах. – К., 2002. – Ч.2. – С. 93-101.
4. Грабарь М.И., Краснянская К.А. Применение математической статистики в педагогических исследованиях. Непараметрические методы. – М.: Педагогика, 1977. – 136 с.
5. Дружинин В.Н. Психология общих способностей. – СПб: Питер Ком, 1999. – 368 с.
6. Кловак Г.Т. Методика підготовки і захист дипломних робіт: Навч.-методичний посібник / Уманський держ. пед. ун-т ім. Павла Тичини. – К.: Науковий світ, 2002. – 84с.
7. Кузьмина Н. В. Методы исследования педагогической деятельности. – Л.: ЛГУ, 1970. – 210 с.

8. Кыверялг А.А. Методы исследования в профессиональной педагогике. – Таллин: Валгус, 1980. – 334 с.

9. Роменець В.А. Психологія творчості: Навчальний посібник. – К.: Либідь, 2001. – 288 с.

In the article the results of experimental analysis of problem of forming of readiness of future designers are reflected to professional activity during the diploma planning. It is grounded innovative requirements to the diploma planning on the basis of the system, activity, humanism and integrative approaches to professional activity of designers.

М.Г. Чобітько
м. Київ, Україна

ІНДИВІДУАЛЬНИЙ ТА ДИФЕРЕНЦІЙОВАНИЙ ПІДХОДИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ У ПЕДАГОГІЧНІЙ ТЕОРІЇ

У теоретичному плані співставлення понять диференціації та індивідуалізації навчання інколи дає несподівані висновки, що приводять до надмірного розширення або, навпаки, звуження одного з понять. Зокрема, різні варіанти співставлення, протиставлення і використання цих понять можна зустріти в зарубіжній педагогіці. В США поняттям «індивідуалізація», як правило, охоплюються будь-які форми і методи врахування і використання індивідуальних особливостей студентів [15]. Дещо по-іншому дивляться на проблему німецькі дослідники. Диференціація і індивідуалізація, на думку німецького дослідника Н. Гронлунда, може проявлятися у таких варіантах:

1) від мінімальної модифікації у груповому навчанні до повного незалежного навчання;

2) варіюванні темпу навчання, його цілей та методів, навчального матеріалу, заданого рівня успішності, тощо;

3) використанні індивідуалізованого навчання з усіх навчальних предметів та частини предметів [14].

До цих переваг та можливостей додаються так звані адміністративні стратегії, зокрема, - формування рівно можливих груп на основі загальних ознак студентів. У французькій педагогіці ще в 30-х роках під «індивідуалізацією» розуміли вдосконалення самостійної роботи студентів у відповідності до їхніх індивідуальних здібностей. Якщо студенти самостійно працювали над виконанням одних і тих самих завдань, то це вважалося індивідуальною роботою. Якщо ж завдання добиралися для кожного студента окремо з урахуванням його індивідуальних особливостей, то це вважалося індивідуалізацією.

Естонська дослідниця І. Унт [12] під диференціацією розуміє врахування особливостей студентів і їх наступне відокремлене навчання у формі, коли вони групуються на основі будь-яких особливостей для такого навчання за різними навчальними планами, програмами. Автор у своїх роботах обмежується проблемами, пов'язаними з урахуванням індивідуальних особливостей студентів, забуваючи що диференціація використовується і в процесі формування змісту освіти, і під час організації навчальної роботи за віковими, статевими, регіонально-економічними, національними та іншими ознаками.

У результаті нашого аналізу зроблено висновок, що питання диференціації навчальної роботи у педагогічному ВНЗ вимагають ще детального дослідження з урахуванням конкретних умов. Підсумовуючи викладене вище, можна констатувати, що в сучасній науці диференціація навчання спрямована на розвиток природних обдарувань, здібностей, інтересів студентів, на виявлення та розкриття їхніх професійних можливостей, і може бути представлена двома позиціями (рис. 1):

1. Диференціація навчання - це освітня система, в якій відбувається розподіл навчальних планів, програм за різними напрямками. Тут перевага надається диференціації змісту.

2. Диференціація навчання - особлива організація навчання з урахуванням індивідуальних особливостей студентів.

У 80-90-х роках теоретики інтенсивно обмірковують проблему так званого індивідуально-диференційованого навчання, яке найчастіше вважають поєднанням диференційованого та індивідуального. Проблема індивідуально-диференційованого навчання розглядається у роботах А. Алексюка [2], Ю. Бабанського [3], О. Бондаревської [4], Н. Загвязінського [6], І. Зязюна [7], Н. Ничкало [9], С. Сисоєва [11] та ін.

На нашу думку, ефективну організацію особистісноорієнтованої діяльності студентів можна забезпечити лише на основі урахування логіки індивідуально-диференційованого підходу.

Діалектичний підхід до дослідження проблеми можливий за умови, що визначені основні поняття. Таким поняттям для нас є особистість, індивідуальність, особистісний підхід, індивідуальний підхід, індивідуалізація навчання, диференціація навчання, інтеграція, індивідуально-диференційоване навчання.

Проведемо аналіз поняття «індивідуальність» на різних рівнях пізнання. Філософсько-психологічний аспект проблеми індивідуальності розглянутий у працях низки авторів [1; 10; 13 і ін.]. У філософському енциклопедичному словнику поняття «індивідуальність» тлумачиться як «неповторна своєрідність будь-якого явища, окремої істоти, людини» [13, с.357].



Рис. 1. Основні напрями диференціації навчання

Поняття «індивідуальність» тісно пов'язане з поняттям «індивідуальний підхід», оскільки індивідуальний підхід відкриває нові можливості в дослідженні особистості. Проблема індивідуального підходу в педагогіці є найбільш розробленою. Індивідуальний підхід залишається одним із провідних принципів педагогіки, який виражає необхідність своєрідно підходити до кожного школяра з метою успішного навчання і сприяння розвитку позитивних задатків. Тому поняття «індивідуальний підхід» ширше, ніж поняття «індивідуалізація навчання». Індивідуальний підхід, по суті, означає заклик - дійову увагу кожному студентові, його творчій індивідуальності та передбачає розумне поєднання фронтальних, групових, індивідуальних занять для підвищення якості навчання і розвитку особистості.

Терміном «індивідуальний підхід» позначається широкий спектр педагогічних дій: вибір способів, темпу навчання у відповідності з рівнем підготовки і рівнем розвитку здібностей студентів і т.д. Завдання індивідуального підходу можуть бути різними, проте одне із головних полягає в тому, щоб допомогти студентові «знайти себе», наблизитися до розуміння своїх особливостей і навчитися їх продуктивно використовувати.

Перейдемо до розгляду поняття «індивідуалізація» навчання. У Педагогічній енциклопедії під індивідуалізацією розуміється така організація навчального процесу, при якій вибір способів, прийомів, темпу навчання базується на врахуванні індивідуальних відмінностей учнів, рівня їхнього розвитку, здатністю до навчання.

У зарубіжній педагогіці, як правило, терміном «індивідуалізація» охоплюються будь-які форми і методи врахування індивідуальних особливостей студентів. Американські вчені індивідуалізацію навчання розглядають як стратегію навчання, що проявляється в: а) незалежності учіння; б) варіюванні темпу навчання; в) змінному використанні цілей і методів навчання. У французькій педагогіці чітко розмежовуються поняття «індивідуальна» й «індивідуалізована» робота. В німецькій дидактиці індивідуалізація розглядається як окремий випадок диференціації. Англійські дослідники проблеми індивідуалізації вважають, що в процесі визначення завдань слід виходити із рівня мотивації та здібностей конкретного учня. Американський педагог Р. Ганьє вважає, що під час індивідуалізації навчання необхідно точно враховувати досягнутий рівень і детально керувати навчальною діяльністю студентів. Відомі французькі педагоги С. Ференс і М. Бертеле вважають індивідуалізацію важливою вимогою сучасної педагогіки [8].

Нам більше імponує думка естонської дослідниці І. Унт, що в процесі практичного використання індивідуалізації навчання мова йде не про абсолютну, а про відносну індивідуалізацію [12]. Тобто в теоретично очищених схемах можна як завгодно диференціювати і визначати ці поняття, під час спроб практичної реалізації все змінюється і поняття стає менш чітким.

У нинішній час подібне розуміння вкладається в диференціацію змісту освіти. Американський педагог Є. Мітчел визначає її як забезпечення освітніх можливостей у відповідності з індивідуальними відмінностями, походженням, інтересами, нахилами, здібностями та можливостями усіх учнів з метою досягнення кожним із них цілей освіти найбільш економним шляхом. У німецькій педагогіці поняття «диференціація» має таке саме значення, як в американській «індивідуалізація»: диференціація розглядається як поняття, що охоплює всі організаційні та методичні прагнення, спрямовані на урахування індивідуальних талантів, нахилів, інтересів кожного учня або групи учнів усередині одного класу або школи. У монографії відомого німецького педагога Д. Копфа диференціація визначається як розподіл учнів на різні за чисельністю групи з характерними для них декількома спільними (однаковими) ознаками для кращого досягнення певних навчальних цілей. Індивідуалізація у німецькій педагогіці означає частковий випадок диференціації і вважається внутрішньою або дидактичною диференціацією [8].

Специфіку тлумачення цих термінів у педагогічних теоріях європейських країн (Польщі, Хорватії, Угорщині) визначити важко, оскільки в більшості досліджених праць автори використовують їх без будь-яких пояснень. Виняток складають визначення болгарського дослідника М. Андреева, в якому він розглядає індивідуалізацію як форму організації та розгортання навчання, що сполучається з індивідуальними відмінностями учнів, інтегрованими в колективних формах організації [8].

Перейдемо до розгляду поняття «диференціація навчання». У Педагогічному словнику під диференційованим навчанням розуміється «розподіл навчальних планів і програм у старших класах середньої школи» [10, с.234]. Не дивлячись на те, що поняття «індивідуалізація» і «диференціація» різняться між собою, в працях низки авторів вищезначені терміни вживаються як синоніми.

Не всі теоретики, а тим більше практики, вбачають суттєві відмінності між термінами «індивідуалізація» і «диференційований підхід». У пошуках шляхів перетворення школи значні сподівання практики покладають саме на диференціацію навчання, вважаючи, що вона допоможе позбавитись від необхідності вчити всіх однаково, посилить гуманістичну спрямованість освіти, знищить перевантаженість, дозволить враховувати особливості, можливості та інтереси студентів. Звідси бачимо, що диференціація є не суттєвою, а процесуальною стороною навчального процесу, що забезпечує діалектичну єдність

загального та індивідуально-диференційованого навчання. Немає сумніву лише в одному - диференціація навчання досить тісно пов'язана з індивідуалізацією.

Наближає до визначення сутності цих понять розгляд практичних шляхів реалізації індивідуального та диференційованого навчання. Диференціація навчання, наприклад, у німецьких школах реалізується в навчальному процесі здебільшого через літні форми в залежності від педагогічних ідей, що панують в той чи інший період: загальноприйнято вважається точка зору, що навчальний процес найбільш ефективний за умови гомогенного групування учнів. При цьому використовується диференціація за різними напрямками: за інтересами, успішністю, статтю, ставленням до навчання, навіть за релігійними уподобаннями і т.д. [8]. Без сумніву, в поняття диференціації вкладається тут різний зміст, йому приписуються різні функції. Останнім часом поняття «диференціація навчання» тісно пов'язується з поняттям «інтеграція» і деякі дослідники вживають їх синонімами.

Розглянемо тепер з різних точок зору поняття «інтеграція». Інтегративні можливості дослідження індивідуально-диференційованого навчання спираються на діалектичний метод і систему знань. Диференціація передбачає інтеграцію, бо після створення динамічних типологічних груп необхідне їх подальше об'єднання для організації колективних чи інших форм навчальної діяльності. Інтеграцію можна розглядати як загальне для всіх наук відношення знання до об'єкту, відповідність змісту знання способу його отримання, а диференціацію як необхідність пошуку специфіки цих відношень для кожної науки. Інтеграція - не лише процес здобування нових зв'язків, переходу кількості зв'язків у нову якість, а й поява чого нового, чого раніше не було в науці взагалі або мало не ті масштаби [8; 10].

Ідея інтегрованості (інтегративності) змісту освіти виділена у перспективних напрямках розвитку світової й вітчизняної освіти на ХХІ століття.

Таким чином, ми знаходимо, що поняття «індивідуальність», «індивідуалізація» «диференціалізація», та «інтеграція» тісно пов'язані між собою, проте не тотожні. Філософський і психолого-педагогічний аспект проблеми індивідуально-диференційованого навчання передбачає деяке розмежування цих понять. Ось ці вихідні тлумачення і послужать нам основою для визначення поняття «індивідуально-диференційоване навчання», що має як онтологічне, так і гносеологічне значення. Розглянемо його.

Для визначення поняття «індивідуально-диференційоване навчання» спершу прослідкуємо, яким чином воно використовується у педагогічній літературі. У дидактиці вищої школи однозначного підходу не знаходимо. А тому змушені приєднатися до І. Унт, яка вважає, що поняття «диференціація», «індивідуалізація», «індивідуально-диференційоване навчання» у педагогічній науці використовується нині зовсім довільно. Кожний вкладає в них своє розуміння. Автор ці поняття розмежовує. Індивідуалізація - це «врахування в процесі навчання індивідуальних особливостей навчання в усіх його формах і методах, незалежно від того, які особливості і в якій мірі враховується», а «диференціація» - врахування індивідуальних особливостей студентів у тій формі, коли вони групуються на основі будь-яких особливостей для окремого навчання» [12, с.55].

Єдність двох тенденцій в індивідуально-диференційованому навчанні - індивідуалізації і диференціації приводить нас до розуміння «індивідуально-диференційованого підходу». Під диференційованим підходом В. Загвязінський розуміє особливий підхід учителя до різних груп учнів або окремого учня, що полягає в організації навчальної роботи, різної за змістом, об'ємом, складністю, методами та прийомами. Диференційований підхід розуміється В. Сериковим як умова реалізації індивідуального підходу, для якого необхідна не лише увага до кожного учня, його творчої індивідуальності, а й розумне поєднання фронтальних, групових та індивідуальних занять.

Найчастіше «індивідуально-диференційований підхід», розглядається як один із важливих принципів навчання. Під ним розуміється і передбачається система педагогічних дій, спрямованих на успішне засвоєння програмного матеріалу, розвиток пізнавальних сил і здібностей кожного учня. Майже автоматично звідси випливає і передбачається диференціація, варіювання навчального матеріалу в межах єдиних навчальних програм, методів, прийомів та організаційних форм роботи з урахуванням індивідуальних здібностей студентів.

Щодо різних аспектів індивідуально-диференційованого навчання є спеціальні дослідження, в яких вивчається ця проблема у таких напрямках: індивідуалізація і диференціація навчання; індивідуалізація самотійної роботи як засіб розвитку пізнавальної активності та самотійності; поєднання різних способів організації фронтальної, групової, індивідуальної роботи; програмоване навчання як засіб індивідуально-диференційованого підходу до студентів; індивідуальний підхід як формування індивідуального стилю діяльності; умови виявлення і врахування індивідуальних особливостей студентів; умови підвищення ефективності навчання різних предметів і підвищення ефективності професійної підготовки студентів та інші.

Отже, диференційоване навчання – складне педагогічне явище, що відображає загальну тенденцію здійснення переходу до якісно нового стану освіти. Диференціація у навчанні тісно пов'язана з індивідуалізацією, складається на її основі та практично реалізується в умовах індивідуалізованого навчання. Тому більшість дослідників і розглядають ці поняття у нерозривній єдності.

Значний інтерес становить аналіз сутності індивідуалізованого навчання, викладений у «Дидактиці середньої школи» під редакцією В. Оніщука. У розділі «Способи організації навчальної праці школярів» на основі виділення загальних, специфічних та індивідуальних особливостей учнів обґрунтовується необхідність запровадження трьох рівнів індивідуалізованого навчання. Перший рівень індивідуалізації навчання реалізується шляхом урахування загальних особливостей учнів на різних етапах їх навчання та розвитку, другий рівень здійснюється засобами диференційованого підходу, третій - індивідуального підходу. При цьому диференційований підхід передбачає як різноманітність навчальних програм та планів для різних шкіл (музика, хореографія, шкіл з поглибленим вивченням окремих предметів), для факультативних занять, так і розподіл навчальних завдань різного ступеня труднощів для різних груп учнів. Індивідуальний підхід – це «найвищий рівень» індивідуалізації навчання. Він здійснюється шляхом такої організації навчального процесу, яка будується з урахуванням індивідуальних відмінностей учнів та вчителів і створює сприятливі передумови для їх спільної продуктивної діяльності. Новим для розуміння сутності індивідуального підходу тут є вказівка на його двосторонність. Безперечно, особистість вчителя тісно пов'язана із способами здійснення індивідуального підходу. Індивідуалізацію навчання на всіх його рівнях потрібно розглядати як своєрідний комплекс організаційних, дидактичних та методичних заходів, спрямованих на створення оптимальних умов для навчання та розвитку всіх та кожного окремо у відповідності з його актуальними динамічними можливостями. Отже, комплексний характер індивідуально-диференційованого навчання – головна його характеристика, яку треба ставити в основу практичного застосування цього виду навчання для цілеспрямованого розвитку професійного потенціалу студентів.

Аналіз наведених вище тлумачень особливостей диференційованого, індивідуального навчання та їх поєднань дозволяє зробити висновок, що у з'ясуванні співвідношень останніх намітилися наступні напрями: визнання тотожності цих понять (Н. Бутузов, П. Лебедєв та інші); індивідуалізація навчання як один із видів диференційованого навчання (Г. Глейзер); диференціація навчання як один із проявів індивідуалізації (В. Крутецький, В. Онішук, І. Унт); відмінність понять (Н. Гончаров, М. Вольтер).

Проте виділення цих напрямів має умовний характер, оскільки в процесі уважного розгляду виявляється, що вони не можуть протистояти один іншому. Відмінність у визначенні понять пояснюється тим, що, по-перше, автори не застерігають, як вони розглядають індивідуалізацію навчання: у вузькому розумінні (урахування індивідуальних психологічних особливостей) чи у широкому (урахування загальних, специфічних та індивідуальних особливостей, урахування у навчанні індивідуальних відмінностей учнів незалежно від того, які ці властивості, і в якій мірі вони враховуються), що, безперечно, з нашої точки зору, бажано зробити.

По-друге, відмінності у визначенні понять виникають через те, що не уточнюється, про яку диференціацію йде мова: внутрішню або зовнішню. На необхідність розмежувати ці два поняття вказують І. Унт [12] та ін. При цьому під терміном «внутрішня диференціація»

розуміється така організація навчального процесу, коли врахування індивідуальних особливостей учнів проводиться в умовах роботи вчителів у звичайних класах. Термін «зовнішня диференціація» застосовується, коли мова йде про об'єднання учнів у навчальній групі на основі індивідуальних особливостей.

М. Вольтер, розмежовуючи поняття індивідуалізація та диференціація, фактично говорить про зовнішню диференціацію, яка передбачає відмінності в змісті образів, та внутрішню, яка здійснюється в умовах одного навчального плану та єдиних програм. Інші автори розглядають ці поняття як не пов'язані між собою, що відносяться до різних сфер діяльності школи.

Отже, аналіз психолого-педагогічної літератури дає можливість стверджувати, що вже зроблений значний крок у розвитку проблеми індивідуалізації і диференціації навчання. Проте чимало неясностей, що утруднюють практичне застосування індивідуально-диференційованого навчання, ще залишається. Робочими ми вважаємо такі визначення. Диференційоване навчання – форма організації навчального процесу в диференційованих групах за варіативними навчальними планами і програмами. Індивідуалізація — підхід до нарощування професіоналізму шляхом максимального урахування індивідуальних особливостей студентів.

Література:

1. Алексеев Н.А. Педагогические основы проектирования личностно-ориентированного обучения: Дисс. ... д-ра пед. наук. — Тюмень, 1997. — 272 с.
2. Алексюк А.М. Педагогіка вищої школи. Модульне навчання. — К., КДУ, 1993. — 234с.
3. Бабанский Ю.К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса:(Метод, основы). — М.: Просвещение, 1982. — 192 с.
4. Бондаревская Е.В. Гуманистическая парадигма личностно-ориентированного образования // Педагогика. — 1997. — № 4. — С. 11-17.
5. Державна національна програма «Вчитель» // Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України. — 2002. — К. — № 10. — С. 4 — 32.
6. Загвязинский В.И., Атаханов Р. Методология и методы психолого-педагогического исследования: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб.заведений. — М.: Издательский центр «Академия», 2001. — 208 с.
7. Зязюн І.А. Гуманістична парадигма в освіті // Вища освіта в Україні:реалії, тенденції, перспективи розвитку: Матеріали науково-практичної конференції 17—18 квітня 1996 р. — К., 1996. — С. 8 — 12.
8. Логинова Ю.Е. й др. Постановка высшего образования за рубежом(Великобритания, ГДР, Италия, Норвегия, США, Финляндия, Швеция). М.: НИИВШ, 1973. — 59 с.
9. Ничкало Н.Г. Педагогіка вищої школи: крок у майбутнє / сучасна вища школа: психолого-педагогічний аспект: монографія / За ред. Н.Г.Ничкало. — К.: Вид-во «ВПОЛ». — 450 с.
10. Педагогічний словник / За ред. дійсного члена АПН України Ярмаченка М.Д. — К.: Педагогічна думка, 2002. — С. - 381.
11. Педагогічні технології у неперервній професійній освіті: Монографія /За ред. С.О. Сисоєвої. — К.: ВПОЛ, 2001. — 502 с.
12. Унт И.З. Индивидуализация й дифференциация обучения.— М.:Педагогика, 1990. — 292 с.
13. Філософський енциклопедичний словник / За ред. В.І Шинкарука. — К.:Абрис, 2002. — С. 707 — 708.
14. Schily K. Man sollte den Hochschulen ihre jeweilige Reform selber uberlassen // Wirtschaftsdienst/ — Hamburg, 1994. — Lg. 74, N 5. — S. 226— 228.
15. Springt J. American Education. — N.J.: McGraw-Hill, 1994. — 698 p.

В статье рассмотрена проблема индивидуального и дифференцированного подходов к профессиональной подготовке будущих учителей в педагогической теории. Доказано, что вопросы дифференциации учебной работы в педагогическом ВУЗ требуют направления на развитие естественной одаренности, способностей, интересов студентов, на выявление и раскрытие их профессиональных возможностей. Раскрыто понятие «индивидуальный подход», который предусматривает умное сочетание фронтальных, групповых, индивидуальных занятий для повышения качества учебы и развития личности.

СУТНІСТЬ ТА СТРУКТУРА ТВОРЧОЇ АКТИВНОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ-ПРИКОРДОННИКІВ

Постановка проблеми. Здатність своєчасно приймати правильні, нешаблонні рішення та рішуче, зі знанням справи діяти у складній ситуації належить до числа професійно важливих якостей офіцера. Від того, наскільки офіцер низової ланки працює у цих ситуаціях, залежить успіх виконання всіх службових завдань. Ефективним дидактичним засобом тут є творчість, спрямована на вирішення нестандартних службових завдань, на повсякчасний прояв у курсантів активності у службовій діяльності. Багатогранній діяльності офіцера взагалі органічно властивий творчий характер, що відрізняється неординарністю, оригінальністю, нешаблонністю мислення, відчуттів та дій. У нештатних ситуаціях, на які так багата військова дійсність, від нього вимагається прояв розумної ініціативи, прийняття в умовах неповної та суперечливої інформації нестандартного, часом непередбаченого інструкцією рішення. Офіцеру часто доводиться суміщати дві тенденції – сувору детермінованість професійної діяльності та творчу імпровізацію у досягненні поставлених цілей. Поєднати їх важко, але необхідно, тому все це обумовлює потребу в розвитку у курсанта військового закладу творчої активності, формування у нього властивостей особистості, що забезпечували б перенесення знань та умінь у нові ситуації, зміну способу дій у процесі вирішення навчальних та службових завдань. Тільки такий підхід забезпечує подальшу його ефективну діяльність на посаді офіцера [1, с.56]. З огляду на це дослідження сутності та структури творчої активності майбутніх офіцерів-прикордонників є вкрай важливим.

Метою статті є визначення особливостей творчої активності майбутніх захисників кордону України.

Аналіз попередніх досліджень. Про значущість проблеми формування творчої активності особистості свідчать роботи відомих психологів та педагогів Л. Арістової, Г. Балла, Д. Богоявленської, А. Вербицького, В. Вергасова, А. Грецова, В. Давидова, Т. Дуткевич, Г. Костюка, В. Клименка, О. Матюшкіна, В. Моляко, О. Леонтьєва, Я. Пономарьова, В. Роменця, В. Г. Риндак, С. Сисоевої, І. Харламова, Т. Шамової та ін.

Активність – загальна характеристика життєдіяльності, умова існування живих істот. Джерелом її є взаємодія внутрішніх (фізіологічних і психічних) та зовнішніх (природних і соціальних) чинників. Активність досліджують з погляду біологічного (фізіологічного), психологічного, педагогічного, соціологічного та інших аспектів. Представниками біологічного підходу до дослідження активності особистості є І. Сеченов, І. Павлов, В. Бехтерев. Зарубіжні дослідники природу активності тлумачать по-різному, зокрема в рамках функціоналізму (У. Джеймс), біхевіоризму (Дж. Уотсон), фрейдизму, гештальтизму (М. Вертгеймер), необіхевіоризму (Е. Толмен, Д. Халл), неофрейдизму (К. Хорні, Р. Саллівен, Е. Фромм), когнітивної психології (У. Найссер), гуманістичної психології (Д. Роджерс, А. Маслоу).

У Радянському Союзі дослідники вивчали активність людини в середовищі (М. Басов), вплив історичного досвіду, вираженого в знаках, на активність людини (Л. Виготський), через єдність свідомості та діяльності (С. Рубінштейн), через динаміку активності (В. Петровський). Дослідження активності та діяльності здійснювали також А. Маргуліс (на межі біологічного і соціального), В. Іванов (активність через діяльність, яка за формою спрямована зовні, а за змістом – на суб'єкт активності), Т. Мальковська (педагогічний напрям, який розглядає активність як властивість особистості). Як зазначає О. Матюшкін, активність є найбільш загальною характеристикою під час дослідження природи психіки та творчих можливостей особистості [4, с.250]. Аналізуючи ці та інші точки зору щодо природи і механізмів активності можна стверджувати, що вона має складну структуру, які можна

визначити тільки через вивчення індивідуальних фізіологічних, соматичних, психічних особливостей індивіда, його соціального оточення. Вчені одностайні також в тому, що активність пов'язана з мотивами, цілями, завданнями, установками, домаганнями, здібностями людини та формується на взаємодії внутрішніх і зовнішніх чинників.

Активність особистості має філософський, біологічний, соціологічний і психолого-педагогічний аспекти. В психолого-педагогічній літературі немає одностайності щодо визначення активності суб'єкта в навчальному процесі. Найчастіше вчені вказують на дві-три ознаки активності, зокрема на напруження розумових сил, вияв ініціативи та інтересу, здатність змінювати навколишню дійсність відповідно до власних потреб, поглядів, цілей тощо [7, с. 71]. З погляду взаємодії активності та діяльності розрізняють активність потенційну і реальну. Активність – це стан суб'єкта, який пізнає. Це також ставлення до процесу пізнання, що виявляється і формується в процесі діяльності. Проявляючи пізнавальну активність, людина перетворює об'єкт пізнання і змінюється сама. Вона ставить нові питання до змісту навчального матеріалу, формулює проблему, шукає нові способи її вирішення, виробляючи емоційно-оцінне ставлення до процесу і результатів навчання.

У дидактиці активність розглядається як риса особистості. Р. Нізамов тлумачить активність студента в навчанні як вольову дію, діяльнісний стан, що характеризує посилену пізнавальну діяльність особистості. Активному студентові властивий вияв різнобічного глибокого інтересу до знань, навчального завдання, докладання зусиль, напруженість уваги, розумових і фізичних сил для досягнення поставленої мети [7, с.71-72]. Розрізняють зовнішню, внутрішню (розумову), виконавську і творчу активність. Творча активність – це найвищий рівень активності. На думку З. Слєпканя, вона полягає у прагненні студента проникнути в сутність речей, явищ, прагненні застосовувати нові прийоми подолання труднощів, здатності вносити елементи новизни у способи виконання навчальних завдань.

С. Сисоєва визначає творчу активність як «пошукову перетворюючу діяльність особистості, яка не стимулюється зовні, а викликається внутрішнім саморухом особистості» [6, с.127]. Зважаючи на те, що часто дослідники ототожнюють творчу активність з креативністю, дослідниця вважає, що термін «креативність» більше використовується для вивчення творчої особистості у психологічних дослідженнях. У психологію термін «креативність» було введено в 60-х роках ХХ століття для позначення здібності швидко і нестандартно вирішувати інтелектуальні завдання [6, с.128]. Між поняттям творчої та креативної особистості, на думку С. Сисоєвої, є значна відмінність. Наприклад, працелюбність не є креативною рисою особистості, але для творчої діяльності вона має значення. Те ж стосується і комунікативних здібностей людини та її здібності до самоуправління [6, с.139]. Творчу активність С. Сисоєва, насамперед, пов'язує з креативною особистістю. Дослідниця визначає творчу активність як складову творчої особистості поряд з творчим спілкуванням, умовами для творчості, творчою діяльністю, внутрішніми передумовами для творчості, додатковими творчими якостями особистості [6, с.141].

Т. Шамова [9, с.47] трактує творчу активність як мету діяльності, засіб досягнення результату, як сам результат. На її думку, активність формується в діяльності, впливає на її якість. Активізація – це мобілізація викладачем за допомогою спеціальних засобів інтелектуальних, етично-вольових і фізичних сил суб'єктів навчання на досягнення конкретної навчальної та виховної мети.

Джерелами творчої активності Н. Рождественська та А. Толшин називають потреби людини у самовираженні, самоактуалізації, в пізнанні навколишнього світу. Самоактуалізація, як назвав А. Маслоу потребу в реалізації творчих здібностей, можлива тоді, коли особистості властива висока чуттєвість, спонтанність (безпосередність), прийняття себе такою та інших такими, якими вони є, почуття гумору, здатністю сприймати нове [8, с.16].

Отже, можна стверджувати, що творча активність – це стійка якість особистості, що формується освітніми засобами та характеризується усвідомленням людиною власних потреб, розумінням їх культурних підстав, володінням технологією реалізації засобів їх задоволення і мотивацією на створення якісно нових творчих продуктів, виражених загальноприйнятими засобами. Розвиток творчої активності є, перш за все, виховним

завданням, оскільки воно визначає соціально активну позицію особистості та задає її мотивацію для власного розвитку відповідно до певної культурної традиції.

Творча активність фахівця, офіцера, з одного боку, є компонентом загальної освіти, а з іншого боку, – це компонент професійної готовності випускника вищого навчального закладу. Сам термін «творча активність» офіцера-прикордонника можна трактувати як діяльну, енергійну самостійну участь фахівця у вирішенні професійних завдань його рівня, тобто компетенції фахівця. Формування творчої активності майбутнього офіцера має свої особливості. Офіцер постійно суміщає «чітку детерміновану професійної діяльності та творчу імпровізацію при досягненні поставленої мети» [1]. Творчу активність Е. Варнавських визначає як сукупність властивостей особистості, що забезпечує її включеність в процес створення нового інтелектуального продукту та передбачає «внутрішньосистемне та міжсистемне перенесення знань і умінь в нові ситуації, зміну способу дій при вирішенні навчальних і службових завдань».

З урахуванням цих досліджень можна стверджувати, що *творча активність курсанта – це якість діяльності особистості, яка характеризується усвідомленням творчих потреб в продуктивній діяльності та цінності власних творчих якостей в майбутній професійній діяльності, прагненням до нових об'єктів, гіпотез, методів і результатів, а також мобілізацією сил на досягнення результату.*

Що стосується складових творчої активності, то необхідно зазначити, що на сьогодні є досить багато розробок з цього питання. В творчій активності можна виділити дві складові [3]. Перша – це бажання і можливості щодо акту творчості. Ця складова визначається внутрішньою культурою особистості, певним багажем знань, наявністю авторитетів – людей, чия діяльність для людини є значущою і бажаною для наслідування. Інша складова – вміння виразити суть в загальнозрозумілому культурному тексті. Ця складова залежить від техніки обробки матеріалів, знання методик і т.д. А. Грецов вказує на такі особистісні якості, що відрізняють творчих людей:

- відкритість новому, що виражається в готовності сприймати та засвоювати те нове, що появляється в оточенні людини, а при виникненні суперечностей між реальністю та системою уявлень про неї змінювати систему уявлень, а не спотворювати сприйняття реальності;
- толерантність щодо невизначеності, що передбачає комфортне відчуття в ситуації, коли немає вичерпної інформації, немає точних правил дій, не зрозумілі перспективи подальшого розвитку подій;
- незалежність – впевненість у собі, керування своєю поведінкою на основі внутрішніх цінностей та критеріїв, уміння протистояти зовнішнім вимогам;
- усвідомленість – сприйняття самої себе як людини творчої, що здатна створити щось нове;
- оригінальність – гнучкість в ідеях та думках, готовність спростовувати гіпотези;
- готовність до ризику – готовність пробувати щось нове, навіть якщо це може призвести до негативних наслідків;
- зацікавленість – широта інтересів, готовність до експериментування та постановки питань;
- тяга до складного – інтерес до незрозумілого та таємничого, терпимість до двозначності, поєднання несумісного;
- потреба в самотності – самозаглиблення, рефлексія, здатність працювати самому [2, с.28-30].

О. Кульчицька називає ще такі властивості творчої особистості: виникнення спрямованого інтересу до певної галузі знань ще в дитячі роки; зосередженість на творчій роботі; спрямованість на обраний напрям діяльності; висока працездатність; підпорядкованість творчості духовній мотивації, стійкість, непоступливість у творчості, навіть упертість; захоплення роботою [7, с.78].

В. Моляко однією з найважливіших якостей творчої особистості називає прагнення до оригінальності, до нового, до заперечення звичного, а також високий рівень знань, уміння аналізувати явища, порівнювати їх, стійку зацікавленість певною роботою, порівняно

швидко й легке засвоєння теоретичних знань і способів діяльності, систематичність і самостійність у роботі [7, с.79].

Як зазначає В. Риндак, основою творчого потенціалу людини є фундаментальні властивості особистості, що визначають її ставлення до світу, до своєї діяльності. Творчий потенціал має багатопланову, багатoelementну структуру, в якій можна виділити:

- власне-потенційну складову (індивідуальні психічні процеси, здібності).
- мотиваційну складову (переконання, готовність, механізми, соціально-психологічна установка на розгортання сутнісних сил індивіда – потреб, ціннісних орієнтацій, мотивів).
- когнітивну складову (набуті в результаті освіти, творчої діяльності, соціалізації знання, уміння, відносини, способи діяльності й самовираження) [5, с.108-109].

С. Сисоєва використовує поняття системи творчих якостей особистості, що відображає її спрямованість на творчу діяльність, характерологічні особливості, творчі вміння та індивідуальні особливості психічних процесів, які сприяють успіху в творчій діяльності та за рахунок яких людина здатна діяти як творчо-активний суб'єкт у навколишньому середовищі [6, с.142]. Так, наприклад, дослідниця виділяє:

- спрямованість особистості (позитивне уявлення про себе, бажання пізнати себе, творчий інтерес, допитливість, потяг до пошуку нової інформації, фактів);
- творчі якості (проблемне бачення; здатність до висування гіпотез, оригінальних ідей, здатність до дослідницької діяльності, розвинута уява, фантазія, здатність до виявлення протиріч, здатність до подолання інерції мислення, уміння аналізувати, інтегрувати та синтезувати інформацію, здатність до міжособистісного спілкування);
- характерологічні особливості особистості (сміливість, готовність до ризику, самостійність, ініціативність, впевненість у своїх силах та здібностях, цілеспрямованість, наполегливість, вміння довести справу до кінця, працелюбність, емоційна активність);
- індивідуальні особливості психічних процесів (альтернативність мислення, дивергентність мислення, точність мислення, готовність пам'яті, асоціативність пам'яті, цілісність, синтетичність, свіжість, самостійність сприйняття, пошуково-перетворюючий стиль мислення) [6, с.142].

З огляду на ці дослідження у змістовному плані можна виділити такі складові творчої активності курсанта:

- мотиваційна складова, усвідомлення своїх творчих потреб, бажання пізнати себе, творчий інтерес, допитливість, потяг до пошуку нової інформації, сприйняття самої себе як людини творчої, що здатна створити щось нове;
- інтелектуально-евристична складова, активність прояву якостей творчого мислення при вирішенні творчих завдань, здатність до дослідницької діяльності, виявлення протиріч, до подолання інерції мислення;
- особистісна складова, що виявляється в умінні планувати, контролювати етапи творчої діяльності та пов'язана з самостійністю особистісного розвитку.

Висновок. Проблема творчості є важливим предметом дослідження у філософії, психології та педагогіці. Активність як загальну характеристику життєдіяльності, умову існування живих істот досліджують з погляду біологічного (фізіологічного), психологічного, педагогічного, соціологічного та інших аспектів. Творча активність фахівця, офіцера, з одного боку, є компонентом загальної освіти, а з іншого боку, – компонентом професійної готовності випускника вищого навчального закладу. Творча активність курсанта – це якість діяльності особистості, яка характеризується усвідомленням творчих потреб в продуктивній діяльності та цінності власних творчих якостей в майбутній професійній діяльності, прагненням до нових об'єктів, гіпотез, методів і результатів, а також мобілізацією сил на досягнення результату. В змістовному плані можна виділити мотиваційну складову творчої активності, інтелектуально-евристичну та особистісну складові.

Література:

1. Варнавских Э.А. Критерии творческой активности курсантов военного вуза// Военная мысль. – 2003. – № 3. – С. 56–59.
2. Грецов А. Г. Тренинг креативности для старшеклассников и студентов. – СПб.: Питер, 2007. – 208 с.
3. Леонтович А. У. К вопросу о развитии творческой активности учеников // Вестник школы. –1998. – №4. – С. 26-30.
4. Матюшкин А. М. Мышление, обучение, творчество. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2003. – 720 с.
5. Образование. Наука. Творчество. Теория и опыт взаимодействия. Монография. Научная школа В. Г. Рындак / Под общ. ред. В. Г. Рындак. – Екатеринбург: Ур. отделение РАО, 2002. – 394 с.
6. Сисосва С. О. Основи педагогічної творчості: Підручник. – К.: Міленіум, 2006. – 346 с.
7. Слєпкань З. І. Наукові засади педагогічного процесу у вищій школі: Навч. посіб. – К.: Вища шк., 2005. – 239 с.
8. Рождественская Н. В., Толшин А. В. Креативность: пути развития и тренинги. – СПб.: Речь, 2006. – 320 с.
9. Шамова Т. И. Активизация учения школьников. – М, 1982. – 208 с.

The article dwells on the issues of creative activeness; its modern definitions and peculiarities have been characterized; common and distinctive features of such similar notions as creative potential and creative abilities have been presented; components of future border guard officers` creative activeness have been revealed.

УДК 378.115:687.1

Ю.А. Шереметьева,
г. Симферополь, Украина

СОДЕРЖАНИЕ И СТРУКТУРА ИНТЕГРИРОВАННОЙ ДИСЦИПЛИНЫ «ВВЕДЕНИЕ В ШВЕЙНОЕ ПРОИЗВОДСТВО»

Постановка проблемы. В настоящее время по-новому осмысливается роль и значение профессионального образования как ведущего фактора прогресса украинского общества. Радикально изменилась его социальная функция, которая в современных условиях ориентирована на «выращивание» личности профессионала. Ставится задача повышения производительности профессионального образования и одновременно коренной перестройки в свете изменившихся целей, ценностей, социальной функции.

Успешное решение поставленной задачи закладывается в обновлённом, соответствующем требованиям современного времени педагогическом процессе профессиональной подготовки молодого поколения. В связи с этим актуальными являются проблемы оптимизации содержания, форм организации и технологий профессиональной подготовки будущих специалистов. Возникает потребность в научном обосновании содержания и структуры профессиональной подготовки специалистов, в частности специалистов инженерно-педагогических специальностей.

Оптимизация содержания профессиональной подготовки предполагает решение задач, связанных со структурированием учебного материала дисциплин, его обновлением, а иногда и разработкой новых учебных курсов и дисциплин. Так, с целью обеспечения преемственности, последовательности и непрерывности в обучении, повышения эффективности подготовки инженеров-педагогов швейного профиля в учебный процесс предлагается ввести интегрированную дисциплину «Введение в швейное производство», которая является составной частью курса «Введение в специальность», и её изучение предусматривается во втором семестре. При подготовке новой учебной дисциплины основной задачей является формирование ее содержания, исходя из целей обучения. Необходимо выявить структурные элементы содержания (понятия), установить их взаимосвязь (создать логическую структуру) и определить последовательность изложения учебного материала.

Цель статьи – обосновать место дисциплины «Введение в швейное производство» в структурно-логической схеме подготовки инженеров-педагогов швейного профиля, определить базовые понятия и логическую структуру данной дисциплины.

Изложение основного материала. В настоящее время существуют различные подходы к формированию содержания учебных дисциплин и обучения в целом. Один из них основан на теории дидактического единства содержательной и процессуальной сторон обучения. Сформулированные в рамках названной теории принципы и критерии формирования содержания обучения позволяют педагогу на научной основе реализовать в учебном процессе определенные им цели обучения [1, с.52].

В качестве принципов формирования содержания учебной дисциплины выделяются следующие:

- принцип концентрации содержания вокруг ведущих концепций, идей и закономерностей науки, на которой базируется учебная дисциплина;
- принцип научной целостности;
- принцип обеспечения внутренней логики науки, являющейся базой для учебной дисциплины;
- принцип дидактической изоморфности;
- принцип соответствия содержания обучения профессиональной деятельности будущих специалистов;
- принцип единства содержания обучения, обеспечивающий формирование в сознании будущего специалиста целостной научной картины, служащей базой его последующей профессиональной деятельности;
- принцип перспективности развития научного знания.

Критериями отбора содержания учебной дисциплины являются следующие позиции:

- целостное отражение задач формирования всесторонне развитой личности студента в содержании обучения;
- высокая научная и практическая значимость содержания;
- соответствие сложности содержания реальным учебным возможностям обучающихся;
- соответствие объема содержания имеющемуся времени на изучение данного предмета;
- соответствие содержания имеющейся технологической и материально-технической базам вуза.

Вопросы формирования содержания учебной дисциплины рассмотрены в работах В. Беспалько, А. Золотарева, В. Мизинцева и других. Так, например, при описании содержания учебного предмета В. Беспалько вводит понятие «учебные элементы» – объекты, явления и методы деятельности, отобранные из науки и внесенные в программу учебного предмета.

В. Мизинцевым предложен подход к определению объема содержания (информационной емкости) учебной дисциплины. Его сущность заключается в построении графо-математической модели учебной информации, с помощью которой можно получить численные характеристики, отражающие объем содержания учебной дисциплины с учетом ее сложности. Центральное место при этом занимает схематическое представление смысловой структуры учебной информации с помощью метода графового моделирования. Такой подход является более обоснованным по сравнению с тем, который предполагает использование только дидактических принципов и критериев отбора учебного материала [1, с.54].

Для решения задач формирования содержания инженерных дисциплин Н. Лазаревым предложен метод, который предполагает использование имитационных моделей деятельности экспертов. Этот метод основывается на утвердившемся в педагогике положении о том, что учебный предмет представляет собой итог дидактической переработки определенной системы знаний, умений и навыков, необходимых для овладения интеллектуальной, практической, социальной или духовной деятельностью. Разработанный метод позволяет получить декларативные и процедурные знания о предметных областях

инженерных дисциплин на основе использования имитационных моделей деятельности экспертов и сформировать содержание инженерных дисциплин [3, с.115].

Рассматривая вопрос формирования содержания интегрированной дисциплины «Введение в швейное производство», отметим, что она является составляющей профессионально-инженерной подготовки.

В предшествующей работе в соавторстве с Л.Тархан, был выполнен анализ профессионально-инженерной подготовки инженеров-педагогов швейного профиля, который показал необходимость обновления и оптимизации ее содержания и структуры [4].

Под оптимизацией мы понимаем конструирование системы мер, которое позволяет получить наивысшие результаты деятельности в конкретных условиях при минимально необходимых затратах [5, с.218].

Решая задачу оптимизации содержания и структуры профессионально-инженерной подготовки инженеров-педагогов, мы исходили из следующего. Основываясь на исследовании взаимосвязи учебной деятельности и профессионального развития личности, в процессе подготовки специалистов можно условно выделить три этапа: начальный (адаптация в вузе), основной и заключительный (соответственно формирование и развитие профессиональной компетентности) [2, с.27].

Начальный этап ориентировочно охватывает 1-й год обучения. Его цель – адаптация обучающихся к новым условиям обучения и выбранной специальности. От первого этапа зависит успешность обучения в учебном заведении. Он является базовым для последующего – основного. Оптимальная модель обучения для этого этапа профессиональной подготовки – когнитивно ориентированная.

Основной этап ориентировочно включает 2-3-й годы обучения. Для него характерна преимущественно учебно-производственная деятельность. Цель данного этапа – научить обучаемых решать учебно-производственные задачи. К ним относятся типовые производственные задачи, задания и упражнения. Главным является формирование умений и обобщенных способов действий (ключевых компетенций). На данном этапе оправдана деятельностно ориентированная модель обучения.

Заключительный этап ориентировочно охватывает 3-4-й годы обучения. На данном этапе доминирует учебно-профессиональная деятельность, формы подготовки приближены к видам будущей деятельности. Это этап профессионализации. Его цель – научить обучаемых решать учебно-профессиональные задачи. На данном этапе уместна личностно ориентированная модель обучения.

С учетом отмеченных особенностей этапов обучения в вузе, предложен ряд мероприятий по оптимизации профессионально-инженерной подготовки инженеров-педагогов. С позиции темы статьи обратим внимание на одно из предлагаемых мероприятий, которое заключается в корректировке структуры инженерной подготовки. Отметим, что в подсистему инженерной подготовки входят фундаментальные (общетехнические), профессионально-ориентированные и профессиональные (специальные и практические) дисциплины. В цикле профессионально-ориентированных и профессиональных дисциплин можно выделить следующие блоки дисциплин: художественно- конструкторский, технологический и экономический.

Мы предполагаем, что эффективность подготовки инженеров-педагогов повысится, если:

- сконструировать содержание учебного материала по принципу последовательности, преемственности, обеспечивая междисциплинарную интеграцию и непрерывность блоков дисциплин;

- на первый курс обучения ввести интегрированную дисциплину «Введение в швейное производство», которая будет способствовать освоению основ специальности (в части инженерной составляющей), развитию познавательных способностей, формированию устойчивой учебно-профессиональной мотивации.

Фрагмент структурно-логической схемы подготовки инженеров-педагогов швейного профиля (рис. 1) наглядно демонстрирует предлагаемую структуру профессионально-инженерной составляющей подготовки. Из схемы видно, что дисциплина «Введение в

швейное производство» является обеспечивающей для базовых инженерных дисциплин. Основное назначение дисциплины – интенсивное введение обучаемых в процесс освоения специальности, формирование их готовности к дальнейшему профессиональному росту. На наш взгляд, активное освоение специальности, вхождение в неё, необходимо начинать с первых курсов обучения.

Дисциплина нацелена на:

- формирование системы базовых инженерных знаний и умений инженера-педагога, которые являются основой профессионального становления специалиста;
- укрепление интереса к специальности как слагаемого успешной профессиональной адаптации студентов;
- развитие профессиональной направленности, творческой активности и инициативности студентов;
- развитие пространственного мышления и графической грамотности.

Данная дисциплина должна сориентировать студентов в системе знаний об одежде и швейном производстве, помочь уяснить сущность основных понятий, ознакомить с основами технологии соединения и обработки деталей, видами и терминологией работ. Освоение этой дисциплины поможет студентам получить представление о специальных инженерных дисциплинах, которые должны быть ими изучены на протяжении всего обучения в университете.

Формирование содержания новой интегрированной дисциплины осуществлялось исходя из ее целей и задач на основе структурно-логического анализа учебного материала профессионально-инженерной подготовки. Были выделены наиболее существенные (опорные) учебные элементы: ключевые категории, понятия и определения, которые имеют междисциплинарное значение и являются базовыми для специальности. При отборе содержания дисциплины учитывалось влияние, которое выбранная структура учебного материала может оказать на мотивацию обучения, формирование интереса к освоению специальности.

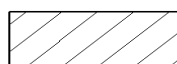
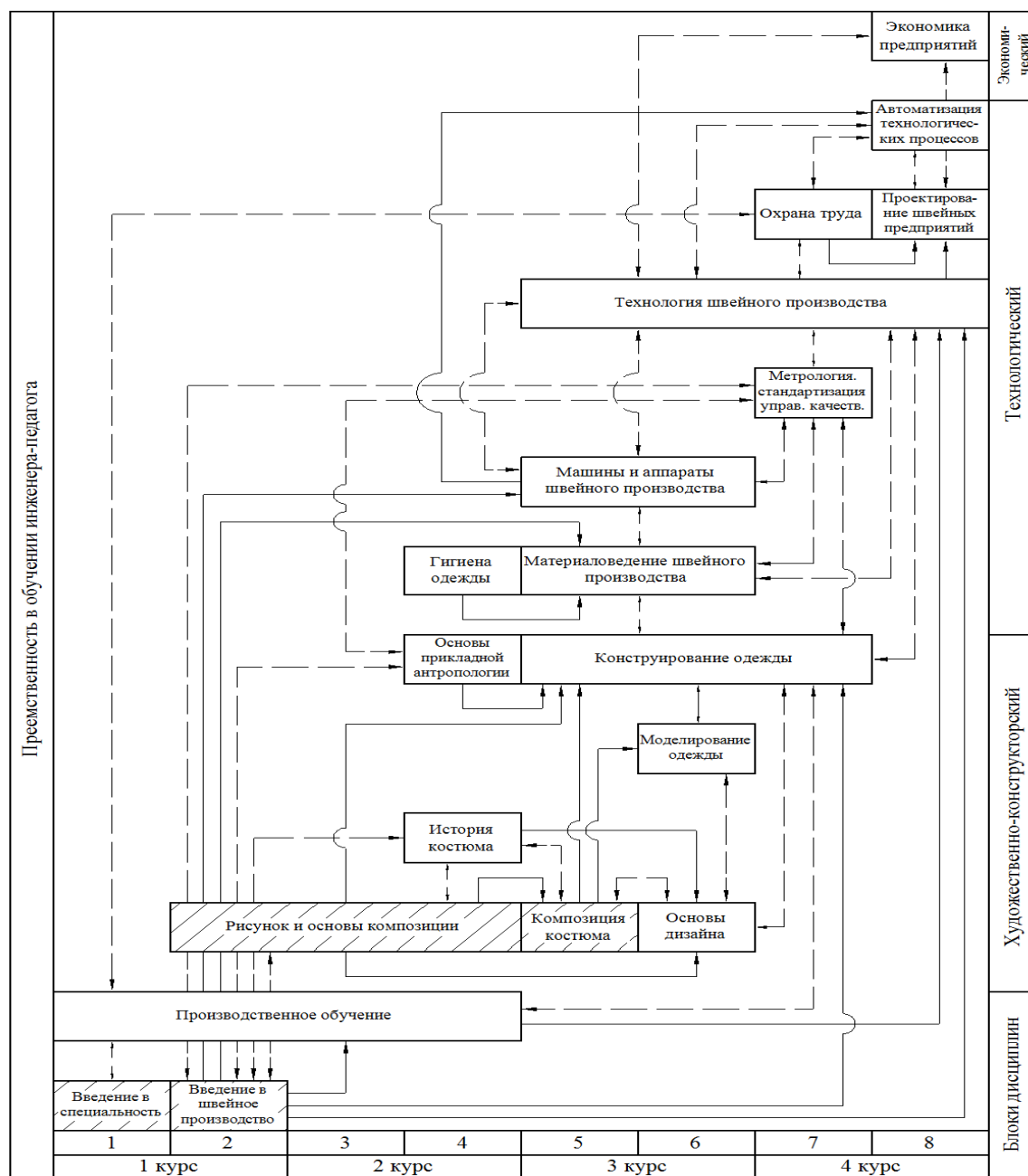
Определение допустимого количества учебных элементов дисциплины осуществлялось с учетом результатов исследований пропускной способности каналов человеческого восприятия и памяти. Экспериментально полученные данные свидетельствуют, что за учебную единицу времени (один академический час) обучаемый может усвоить в среднем 6 понятий. При определении объема содержания дисциплины рекомендуется разделить учебный материал по видам занятий, учитывая, что на лекции целесообразно вводить не более 12 новых понятий, а на практическом занятии – не более 5 [1, с.56].

Таблица 1

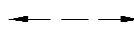
Понятия дисциплины «Введение в швейное производство»

№ п/п	Понятие
1	Швейная отрасль легкой промышленности
2	Швейное изделие
3	Одежда
4	Ассортимент одежды
5	Комплект одежды
6	Плечевая одежда
7	Поясная одежда
8	Классификация одежды
9	Функции одежды
10	Материалоемкость швейного изделия
11	Массовое производство одежды
12	Индивидуальное изготовление одежды
13	Типовая фигура
14	Антропометрия
15	Размерные признаки

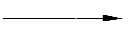
16	Ведущие размерные признаки
17	Размерная типология населения
18	Размерные стандарты
19	Размер фигуры
20	Интервал безразличия



– курс, состоящий из нескольких дисциплин;



– междисциплинарная связь;



– дисциплина обеспечивает изучение других дисциплин

Рисунок 1 – Фрагмент структурно-логической схемы подготовки инженеров-педагогов швейного профиля (профессионально-инженерная составляющая)

Дисциплина «Введение в швейное производство», как составная часть курса «Введение в специальность», изучается во втором семестре, и количество отводимого на нее

аудиторного времени составляет 36 учебных часов, из которых 22 ч. – лекций и 14 ч. – практических занятий. Следовательно, число понятий дисциплины не должно превышать 167 ($11 \times 12 + 7 \times 5$). Нами было выделено 134 понятия, предлагаемых студентам для освоения в новой интегрированной дисциплине. Первые 20 из выделенных понятий представлены в таблице 1 (полный список понятий не приводится из-за ограниченности объема статьи).

Следующий этап работы по структурированию содержания дисциплины заключался в выявлении системы смысловых связей между всеми выделенными понятиями и расположении учебного материала в той последовательности, которая следует из этой системы связей. Для этого была построена матрица взаимосвязей, которая наглядного представляет структуру учебного материала дисциплины. Фрагмент матрицы взаимосвязей для первых двадцати понятий дисциплины «Введение в швейное производство» представлен в таблице 2. Цифра «1» в матрице указывает наличие связи между понятиями. Строка означает использование содержания каждого понятия для изучения последующих. Столбец – опора каждого понятия на последующие. Треугольная форма рабочего поля матрицы и отсутствие связей между понятиями ниже ее главной диагонали свидетельствуют о правильном построении последовательности изучения учебного материала дисциплины.

Таблица 2

Фрагмент матрицы взаимосвязей понятий дисциплины «Введение в швейное производство»

	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
01		1	1																	
02			1							1										
03				1	1	1	1	1	1											
04								1												
05																				
06																				
07																				
08																		1		
09																				
10																				
11												1					1			
12																				
13															1	1	1			
14															1					
15																1				
16																				1
17																		1		
18																			1	1
19																				1
20																				

При анализе представленного фрагмента матрицы видно, что понятия можно разбить на три группы:

- входные – 1, 11, 12, 14 – из них связи «выходят», но ни одна связь в них «не входит»;
- внутренние – 2, 3, 4, 8, 13, 15, 16, 17, 18, 19 – в них связи «входят» и из них связи «выходят»;
- выходные – 5, 6, 7, 9, 10, 20 – в них связи входят, но ни одна связь из них «не выходит».

Матричный метод структурирования учебного материала не является единственно возможным. Наглядно представить содержание и структуру дисциплины можно также в виде графа учебной информации, который отражает выбранный преподавателем замысел построения и изложения учебного материала на основе логических связей элементов содержания.

Таким образом, было определено следующее содержание дисциплины:

Тема 1. Основные сведения об одежде и её конструкции

- 1.1. Введение. Общие сведения об одежде и требования к ней
- 1.2. Материалы, используемые в швейном производстве
- 1.3. Размерная типология населения и размерные стандарты для одежды
- 1.4. Общие сведения о конструкции одежды

Тема 2. Основы технологии соединения и обработки деталей одежды

- 2.1. Виды работ при производстве одежды. Способы соединения деталей одежды
- 2.2. Ниточное соединение деталей одежды
- 2.3. Безниточное соединение деталей одежды
- 2.4. Краткая характеристика швейного оборудования
- 2.5. Приспособления к швейным машинам, их назначение

Тема 3. Основные сведения о швейном производстве

- 3.1. Промышленное производство одежды: основные этапы и краткая характеристика
- 3.2. Изготовление одежды по индивидуальным заказам населения: основные этапы и особенности
- 3.3. Нормативно-техническая документация на швейные изделия
- 3.4. Контроль качества швейных изделий

В результате проведенной работы на научной основе сформировано содержание и определена логическая структура интегрированной дисциплины «Введение в швейное производство», обосновано ее место в структурно-логической схеме подготовки инженеров-педагогов швейного профиля. Дальнейшую работу следует проводить в направлении определения требуемых уровней усвоения изучаемого материала.

Литература:

1. Виленский В.Я., Образцов П.И., Уман А.И. Технологии профессионально-ориентированного обучения в высшей школе: Учебное пособие. Издание второе / Под ред. В.А. Сластенина, – М.: Педагогическое общество России, 2005. – 192 с.
2. Зеер Э.Я., Павлова А.М., Сыманюк Э.Э. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход: Учебное пособие. – Москва: Московский психолого-социальный институт, 2005. – 216 с.
3. Лазарев М.І. Метод формування змісту інженерних дисциплін на основі використання імітаційних моделей діяльності експертів // Проблеми інженерно-педагогічної освіти. Збірник наукових праць. Випуск 3. – Харків, УІПА, 2002. – С. 115-125.
4. Тархан Л.З., Шереметьева Ю.А. Концептуальні підходи до професійно-інженерної підготовки інженерів-педагогів / Вісник Черкаського університету. Серія педагогічні науки. Випуск 81. – Черкаси, 2006. – С. 147-152.
5. Цырельчук Н.А. Инженерно-педагогическое образование как стратегический ресурс развития профессиональной школы: Монография. – Мн.: МГВРК, 2003. – 400 с.

В статье раскрыта роль дисциплины «Введение в швейное производство» в подготовке инженеров-педагогов швейного профиля, рассмотрен вопрос формирования её содержания. С учетом пропускной способности каналов человеческого восприятия и памяти, выделено оптимальное количество базовых понятий интегрированной дисциплины, между которыми установлена система смысловых связей и определена последовательность изложения учебного материала. Структурирование содержания дисциплины выполнялось с использованием матричного метода.

In the article the role of discipline is exposed «Introduction to the sewing production» in preparation of engineers-teachers of sewing type, the question of forming of its maintenance is considered. Taking into account the carrying capacity of channels of human perception and memory, the optimum amount of base concepts of computer-integrated discipline, between which the network of semantic communications is set and the sequence of exposition of educational material is certain, is selected. Structural of maintenance of discipline was executed with the use of matrix method.

ТЕОРЕТИЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ СТВОРЕННЯ МОДЕЛІ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ЯК НЕОБХІДНОЇ СКЛАДОВОЇ ЕФЕКТИВНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Постановка проблеми. Створення сприятливого освітнього середовища, у якому студенти змогли б ефективно засвоювати досвід та навички, необхідні для встановлення педагогічного контакту із школярами та, в свою чергу, створювати відповідне середовище під час своєї професійної діяльності, є необхідною педагогічною умовою підготовки майбутніх учителів іноземної мови до педагогічної взаємодії з учнями у навчальному процесі.

Людський чинник завжди відіграє вирішальну роль у будь-якій сфері людської діяльності. Якщо мова йде про освітній процес, то саме від учителя залежить якість засвоєння знань та продуктивність навчальної діяльності. Як головний організатор навчальної діяльності, вчитель повинен зосередитися не лише на передачі інформації, а на створенні умов, за сприяння яких ця інформація знайде відгук серед учнів.

Актуальність обраної теми зумовлена тим, що наразі доведеним є той факт, що освітнє середовище, в якому учень почувається захищеним та заохоченим до творчих експериментів, дає набагато кращі результати навчання та відповідає принципам гуманістичної педагогіки. Учень повинен мати змогу висловлювати своє занепокоєння, показувати брак знань та просити допомоги. Вчитель має створити атмосферу взаємоповаги та вказувати на рівень знань чи нестачу знань як на мету навчання, на стимул до навчання, а не привід для висміювання.

Освітнє середовище є, перш за все, підсистемою соціокультурного середовища, сукупністю чинників, обставин, ситуацій, що історично склалися та становлять сукупність спеціально організованих педагогічних умов розвитку особистості. Соціокультурне освітнє середовище включає в себе кілька взаємопов'язаних *рівнів*: глобальний-загальносвітові тенденції розвитку культури, економіки, політики, освіти; регіональний – освітня політика, культура, життєдіяльність відповідно соціальних та національних норм країни чи регіону; локальний – освітній заклад, найближче оточення, родина. «Гуманітарне освітнє середовище» покликане забезпечити формування основ нового культурно-освітнього та соціально-педагогічного мислення. Це культурно-освітній простір із пріоритетом гуманістично-моральних цінностей, що характеризується цілісністю, автономністю та відкритістю [3].

Аналіз літературних джерел з даної проблематики свідчить про те, що чимало дослідників, які звертались до проблеми створення належного освітнього середовища, визначали компоненти його структури. Так, наприклад, одним з перших був Януш Корчак, який виділив такі типи освітнього середовища спираючись на стосунки між його учасниками: «догматичне» - жорсткі традиції та авторитет, дисципліна, пасивність учнів; «безтурботного споживання» - доброзичливе ставлення до учнів, відсутність вимогливості формують пасивність та нездатність до активного життя; «зовнішнього лоску та кар'єри» - конкурентноспроможність, наполегливість, діяльнісний прагматизм, байдужість до інших; «ідейне» - виховання особистості із високою самооцінкою, яка активно вивчає та перетворює навколишній світ.

Типи освітнього середовища класифікуються за такими показниками:

- стиль взаємодії всередині середовища (конкурентно – оперативний, гуманістично – технократичний);
- характер ставлення до соціального досвіду та його передачі (традиційно – інноваційне, національно – універсальне);
- ступінь творчої активності (творче – регламентоване);
- характер взаємодії із зовнішнім середовищем (відкрите – закрите).

У структуру середовища будь – якого освітнього закладу Ю. Кулюткін та С. Тарасов включають наступні *компоненти*:

- просторово – семантичний: архітектурно – естетична організація життєвого простору, символічний аспект;
- змістово-методичний компонент: змістова сфера (навчально-виховні концепції, програми, плани), форми і методи організації освітнього процесу;
- комунікаційно-організаційний: особливості суб'єктів освітнього середовища, комунікаційна сфера (стиль спілкування), організаційні умови (особливості управлінської культури).

Головними умовами, що сприятимуть творчому розвитку та продуктивності освітнього середовища є такі аспекти:

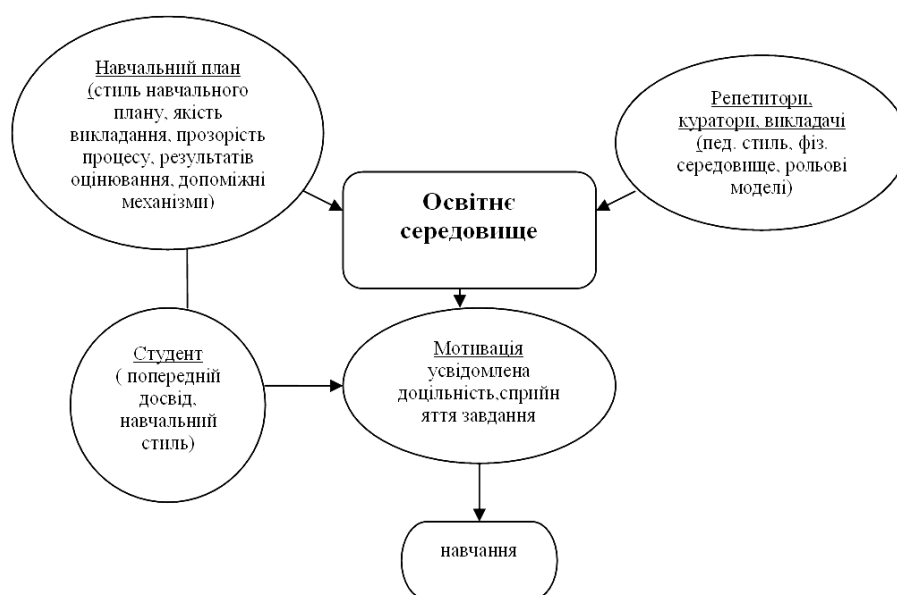
- змістовий – актуальність змісту освіти, інтегративний підхід до змісту освіти, відкритість змісту освіти для змін;
- методичний – варіативність методичних програм, свобода вибору освітнього маршруту, різноманітність методичних навчальних засобів, акцент на діалогічне спілкування, врахування різноманітних способів сприйняття інформації людьми;
- комунікативний – взаєморозуміння та задоволеність взаємодією усіх учасників; позитивний настрій учасників, участь усіх учасників у конструюванні та оптимізації освітнього процесу [3].

В. Панов, розглядаючи проблему з позицій екопсихології розвитку, тлумачить освітнє середовище, по перше, як сукупність можливостей для навчання учнів та прояву і розвитку його здібностей та особистісних потенціалів. По друге, це засіб навчання та розвитку як з боку педагога, так і з боку учня. По третє, освітнє середовище є предметом проектування та моделювання – воно теоретично проектується, потім практично моделюється відповідно до цілей навчання та інших особливостей. Нарешті, постійна динаміка освітнього середовища диктує необхідність психолого-педагогічної експертизи та моніторингу [5].

І. Вачков називає компонентами освітнього середовища такі структурні елементи: сукупність освітніх технологій, які застосовуються; позакласна робота; керівництво навчально-виховним процесом; взаємодія із зовнішніми освітніми та соціальними інститутами.

Одним із принципів розвивального навчання є проектування та створення вчителем такого освітнього середовища, яке сприяло б саморозвитку учня. Необхідно, щоб зовнішні стимулюючі чинники перемістилися всередину дитини, щоб відбувався не «розвиток» зсередини, а самостійне керування власним розвитком [1].

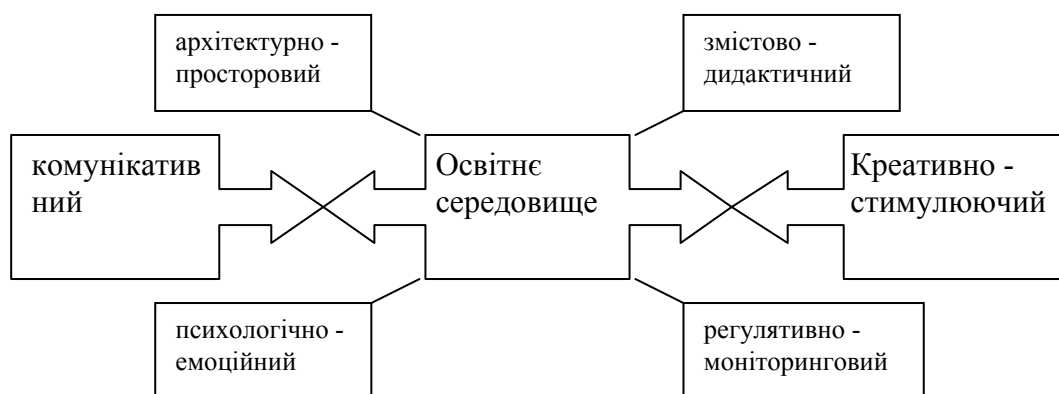
Лінда Хатчінсон, розглядаючи всі чинники, що впливають на процес навчання, реалізує таку схему освітнього середовища [7]:



В. Ясвін [6] виділяє просторово – архітектурний, соціальний та психодидактичний компоненти. Архітектурний містить архітектурні особливості будівлі, обладнання та навчальну обстановку. Соціальний має на увазі дотримання таких умов: вчитель та учень – єдиний полісуб’єкт розвитку; співробітництво вчителя та учнів; колективно – розподілена навчальна діяльність; збагачення життя дітей та дорослих комунікацією. У психодидактичний компонент входить зміст освітнього процесу; способи дій, що засвоює дитина та організація навчання. Дослідник пропонує проводити експертизу освітнього середовища за такими *параметрами*: широта, інтенсивність, модальність, ступінь усвідомленості та стійкість; емоційність, узагальненість, домінантність, когерентність, мобільність, активність.

Основним критеріальним показником модальності виступає наявність чи відсутність у освітньому середовищі активності чи пасивності того, кого навчають. Широта розглядається як структурно – змістова характеристика, яка показує які об’єкти, суб’єкти, процеси та явища входять у це освітнє середовище. Інтенсивність – структурно – динамічна характеристика, що показує ступінь насиченості освітнього середовища умовами, впливами та можливостями. Ступінь усвідомленості освітнього середовища – показник свідомого включення у нього усіх суб’єктів освітнього процесу, коли вони вмотивовані та усвідомлюють ступінь відповідальності за свою підготовку та підготовку інших. Емоційність освітнього середовища вимірюється співвідношенням в ній емоційного та раціонального компонентів, вона також співвідноситься із типом її модальності. У творчому та кар’єрному середовищі показники емоційності вище, ніж у догматичному та безтурботному. Узагальненість характеризує ступінь координації діяльності усіх суб’єктів даного освітнього середовища (наприклад, концепція діяльності освітнього закладу). Домінантність освітнього середовища вказує на значущість даного локального середовища у системі цінностей суб’єктів освітнього процесу. Когерентність (узгодженість) показує ступінь узгодженості усіх освітніх середовищ, функціональним суб’єктом яких є певна особистість. Про високий ступінь когерентності освітнього середовища може свідчити чітка зорієнтованість його освітніх цілей на соціальне замовлення. Соціальна активність виступає показником соціально орієнтованого творчого потенціалу освітнього середовища та його експансії до середовища проживання. Мобільність освітнього середовища є показником його здатності до обмежених еволюційних змін, у контексті стосунків із середовищем проживання. Стійкість освітнього середовища відображає його стабільність у часі в контексті історії, традиції [6, с.368].

Наразі, мова йде про створення конкуренто-оперативного, інноваційного, творчого, відкритого середовища, яке об’єднує учасників навколо спільної ідеї; характеризується актуальним, відкритим до змін змістом освіти, варіативністю методичних навчальних засобів, заснованих на принципах суб’єкт – суб’єктної діалогічної взаємодії та позитивною налаштованістю і активністю усіх учасників освітнього процесу. Тож, освітнє середовище має структуру, яка складається з таких компонентів:



Архітектурно-просторовий компонент характеризує будівлю, де відбувається навчальний процес, приміщення та його оформлення. *Змістово-дидактичний* компонент охоплює зміст та цілі навчання; прийоми, методи та форми навчання. *Комунікативний компонент* складається з педагогічного спілкування та взаємодії на рівні викладач – студент, викладач - група, студент - студент, студент – група. *Психологічно-емоційний* компонент відповідає за психологічний клімат у колективі та ступінь вираження емоцій – як негативних, так і позитивних. *Креативно-стимулюючий* компонент зумовлює наявність спеціальних методик та засобів розкриття та розвитку творчих здібностей тих, кого навчають та стимуляції до креативного вирішення поставлених завдань. *Регулятивно-моніторинговий* компонент допомагає оцінити успішність та здійсненість усіх згаданих параметрів, він показує не лише ступінь засвоєння знань із предмету, а й ефективність взаємодії між учасниками навчальної діяльності. Він також включає вміння викладача відповідно скеровувати психолого-емоційний, креативний та комунікативний аспекти під час виконання навчальних завдань.

Показниками відповідності освітнього середовища у межах окресленої моделі мають виступити: активність студентів, їх включеність у освітній процес, насиченість середовища сприятливими умовами та широкими можливостями, усвідомлення учасниками своєї ролі та ступеню відповідальності за підготовку, баланс емоційного та раціонального компонентів, координованість діяльності усіх суб'єктів відповідно навчального плану чи статуту освітнього закладу, авторитет та реферативна роль цього середовища поміж суб'єктів освітнього процесу, зорієнтованість освітніх цілей на соціальне замовлення, гнучкість та адаптованість до умов середовища проживання.

Однією з суттєвих вимог до освітнього середовища є створення у ньому умов для розвитку у студентів креативного діалогічного мислення. Продуктивна суб'єкт – суб'єктна педагогічна взаємодія у навчально-виховному процесі повинна базуватися на ціннісно-смысловій рівності у яку вступають два суб'єкти – вчитель та учень, що є можливим лише у контексті філософії виховання, головним принципом якої є «діалогізм».

На передній край серед суб'єктивних умов можливості реалізації діалогу слід поставити здатність до діалогічного мислення, оскільки діалог – це, насамперед, вихідне спілкування із самим собою, із своїм розумом та другим «Я». Діалогічний підхід вносить у філософію виховання свої інноваційні компоненти: виховання набуває характеру «єдифікації» (формування себе шляхом діалогу) – дозволяє усвідомити істинність результатів власного досвіду та розмірковувань, а не тільки долучитися до наявної традиційної культури; навчання розглядається як суб'єкт – суб'єктний дводомінантний процес, при якому головне джерело мети у вихованні знаходиться «всередині» суб'єктів. Останній чинник робить головною рушійною силою розвитку виховної системи її внутрішній потенціал саморозвитку [2, с.358-364].

А. Немчинова, дивлячись на це питання з філософської точки зору, розробляє позицію, згідно з якою креативні потенції закладено у самій структурі діалогу – людина, яка вступає в діалог, стає творчою. Розглядаючи діалогову взаємодію в процесі навчання, автор наполягає, що в діалозі особистість виявляється не тільки умовою та засобом діяльності, але й її метою. Отже, діалог – це не простий вид комунікації, а творча реальність, яка вимагає певних зусиль від того, хто у неї входить [4, с.9-21].

Висновки: Таким чином, проектування та подальше відтворення моделі освітнього середовища має стати одним з етапів підготовки до навчальної діяльності, оскільки освітнє середовище включає в себе комплекс заходів та умов, які мають сприяти засвоєнню навчальної інформації, розвитку педагогічної взаємодії вчителя та учнів та розкриттю творчого потенціалу обох сторін.

Література:

1. Вачков И. «Смена приоритетов» / «Школьный психолог» изд-во «Первое сентября», № 44/2000

2. Кравцов А.О. «Диалогизм как базовый принцип философии воспитания XXI века»/ Философия образования. Сборник материалов конференции. Серия «Symposium», выпуск 23. СПб.: Санкт-Петербургское философское общество, 2002

3. Кулюткин Ю., Тарасов С. «Образовательная среда и развитие личности»/ОБЩЕСТВО «ЗНАНИЕ» РОССИИ, №1, 2000 www.znanie.org/journal/

4. Немчинова А. Л. «Творчество как диалог» - автореферат дис. канд. философ. наук – 09.00.13, Волгоград, - Волгоградский госуд. ун – т. – 2007, 24 с.

5. Панов В.И. «Образовательная среда как предмет экпсихологии развития». /Вторая Российская конференция по экологической психологии. Тезисы. (Москва, 12–14 апреля 2000 г.). М.: Экпсихцентр РОСС, 2000.

6. Ясвин В.А. «Образовательная среда: от моделирования к проектированию». – 2е изд., М.: Смысл, - 2001.

7. Linda Hutchinson «ABC of learning and teaching» /BMJ – 2003, 326: 810 – 812.

The article deals with the problem of creation of the stimulating educational environment which might help future teachers get ready for productive pedagogical interaction with pupils. The author specifies the definition and the structure of the category «educational environment» and characterizes it as the best way to develop students' creative dialogical thinking.

УДК 378.1 (477.75)

Н.В. Якса
АР Крим, Україна

НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОЦЕСУ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ПРОДУКТИВНОЇ ВЗАЄМОДІЇ СУБ'ЄКТІВ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ

Проблема навчально-методичного забезпечення освітнього процесу досліджується протягом останніх десятиліть А. Алексюком, Ю. Бабанським, В. Безпальком, Г. Васяновичем, П. Воловиком, С. Гончаренком, І. Зязюном, О. Малихіною, Л. Панчешниковою, С. Сисоевою, В. Стрельниковим, Ю. Татуром, Г. Шемелюк [1-12].

Хоча поняття науково-методичного забезпечення присутнє у багатьох наукових працях і нормативно-правових документах, воно окреслюється досить вільно, особливо якщо йдеться про вузьку проблематику дисертаційного дослідження. Ми включаємо до змісту категорії «навчально-методичне забезпечення» такі характеристики:

1) комплекс наукових, навчальних та методичних матеріалів, що забезпечують процес професійної підготовки майбутнього вчителя до здійснення міжкультурної взаємодії суб'єктів освітнього простору;

2) сукупність навчально-методичного обладнання, що забезпечує реалізацію вказаних вище матеріалів з метою ефективної підготовки фахівців.

Метою даної статті є визначення сутності та специфіки навчально-методичного забезпечення процесу професійної підготовки майбутніх педагогів до здійснення міжкультурної взаємодії суб'єктів освітнього процесу. Погоджуючись з Л. Лук'яною [13, с.97-98], ми розглядаємо науково-методичне забезпечення процесу професійної підготовки майбутніх фахівців як *двоятий процес*, що ґрунтується на науковому (рівень теоретичного забезпечення навчального процесу у вищому професійному навчальному закладі) та методичному (рівень методичного обслуговування процесу фахової підготовки майбутніх спеціалістів) підходах.

Таким чином, до **наукового** забезпечення навчального процесу ми відносимо його теоретичну базу, яку ми розділили на кілька головних блоків: культурологічний, соціально-педагогічний, психолого-педагогічний. До **методичного** забезпечення процесу фахової підготовки майбутніх учителів до здійснення міжкультурної взаємодії ми віднесли: навчальні посібники з проблеми полікультурності; словниково-довідкову літературу; методичні посібники та інші інструктивно-методичні матеріали до проведення практичних занять; комплекси контрольних, перевірочних, тестових завдань для студентів різних курсів і

спеціальностей; комп'ютерні програми; аудіо-, відео- та медіаматеріали, що використовуються у навчальному процесі.

Для підготовки науково-методичного забезпечення процесу професійної підготовки майбутніх учителів до організації взаємодії суб'єктів освітнього процесу ми визначили загальні сутнісні характеристики навчально-методичного забезпечення професійної освіти майбутніх педагогів. Ці характеристики представлені, насамперед, у Концепції професійної освіти України, яка визначає вимоги до навчально-методичного забезпечення вищої освіти в умова нового соціального замовлення [14, с.48-86]. Сучасне навчально-методичне забезпечення професійної освіти майбутніх педагогів прямо пов'язане із застосуванням інноваційних технологій і передбачає оновлення змісту освіти відповідно до базових принципів побудови освітнього процесу у полікультурному середовищі. Професійна підготовка майбутнього вчителя до здійснення міжкультурної взаємодії повинна мати достатнє психолого-педагогічне обґрунтування змісту і методів навчально-виховного процесу, що й забезпечується розробленим нами в процесі дослідження науково-методичним забезпеченням [15].

Указане вище дозволяє стверджувати, що науково-методичне забезпечення підготовки сучасних фахівців має бути узгоджене з цілемотиваційним компонентом професійної підготовки, змістово насичене і поєднане з нормативно-ціннісним наповненням процесу становлення майбутнього фахівця як спеціаліста у своїй галузі. Якщо йдеться про проблему професійної підготовки майбутніх учителів до здійснення міжкультурної взаємодії суб'єктів освітнього простору, то в цьому випадку найбільш суттєве змістове навантаження припадає на науково-методичне забезпечення у двох основних площинах: **інваріантній**, що становить зміст виділених нами культурологічного, соціально-педагогічного та психолого-педагогічного блоків; **варіативній**, представлений у нашому дослідженні як спецкурси, спецсемінари, факультативи, в тому числі й розроблений нами в процесі дослідження спецкурс «Міжкультурна взаємодія суб'єктів освітнього процесу».

Як уже вказувалося, інваріантний блок ми представляємо в єдності культурологічного, соціально-педагогічного та психолого-педагогічного компонентів.

Культурологічний блок вміщує кілька базових навчальних дисциплін – культурологію, філософію, етику та естетику – які виконують функцію забезпечення науково-методологічної підготовки майбутнього вчителя до здійснення міжкультурної взаємодії суб'єктів освітнього процесу. Так, в курсі *культурології* для нас найважливішими є вивчення студентами таких тем та положень: зміна парадигм мислення в контексті культури; культурний код і міжкультурна комунікація; типологія культур та їх різноманіття; поняття локальної культури; національні культури; регіональні культури; культура навчання; традиційна та інноваційна культура; взаємодія культур; діалог європейської та інших культур; критична свідомість як феномен постмодернізму; релігія та її роль у розвитку культури України; менталітет і система цінностей народів України; ціннісне ядро української культурної моделі; система освіти України у її культурному розвитку тощо.

Курс *етики та естетики*, на нашу думку, також несе значне полікультурне навантаження завдяки вивченню, наприклад, таких тем: система моральної регуляції поведінки людини: норми, цінності, ідеали і принципи моралі; моральна свобода і відповідальність; етика взаємодії між людьми; поняття справедливості, користі й милосердя; насильство і держава; етика ненасильства; професійна етика фахівця; естетичне освоєння людиною дійсності; діалог у системі етичних взаємин людей тощо.

У курсі *філософії*, натомість, представлені найбільш узагальнені дані стосовно категорії взаємодії, в тому числі й міжкультурної; аналіз поняття «іншого» на теоретико-методологічному рівні; суб'єктність та суб'єкт-суб'єктна взаємодія; об'єктивність і достовірність у філософському осмисленні світу; взаємозв'язок людини, суспільства і культури; людина у системі соціокультурних зв'язків; насильство і ненасильство; уявлення про досконалу людину в різних культурах; зв'язок свідомості, самосвідомості й особистості; форми особистісної залежності: особистісна, інформаційна, правова; відношення пізнання, творчості й практики людської діяльності; поведінка і життєдіяльність; система потреб

особистості; цінності та їх переоцінка; комунікативність свідомості; діалогічність свідомості; діалог культур; культура як антиентропійний чинник; соціодинаміка культури; аналіз вільного духа в народній культурі і фольклорі; історична типологія розвитку культури; поняття етногенезу; концепція національних суперечностей і націоналізму; глобальні проблеми сучасного світу і пошук нової ціннісної картини світу; тощо.

Соціально-педагогічний блок представлений, насамперед, навчальними курсами соціології, соціальної педагогіки, корекційної педагогіки, методики соціально-педагогічної діяльності, історії соціальної педагогіки тощо. Найбільш важливим змістовим наповненням вважаємо вивчення студентами у курсі *соціальної педагогіки* таких тем і теоретичних положень: школа як відкрита соціальна система; соціально-педагогічна взаємодія у процесі виховання; соціалізація особистості та її чинники; мікроклімат шкільного класу; суб'єкт-суб'єктні стосунки у процесі навчання й виховання школярів; культура та етнос як чинники соціалізації особистості тощо.

У курсі *соціології*, натомість, студенти вивчають: культурно-історичні типи та їх взаємодію у суспільному розвитку; суспільство як спосіб взаємодії індивідів; соціальні групи: етнос, соціально-демографічна група, соціально-територіальна спільнота; культура як спосіб існування соціального; культура як система цінностей; різноманітність національних цінностей; взаємодія національних культур, взаємообмін духовними цінностями; суб'єкти соціального зв'язку; механізм свідомого регулювання взаємин між суб'єктами; типи соціальної взаємодії: змагання, пристосування, асиміляція, конфлікт; цінності, норми, засоби соціалізації особистості; глобалізація соціальних відносин; суб'єкти освіти; соціальні функції освіти: гуманістична, професійно-економічна, функція соціальних змін, духовного відтворення; види і типи соціальних конфліктів тощо.

Найбільше смислове навантаження у контексті формування готовності до здійснення міжкультурної взаємодії суб'єктів освітнього простору, на нашу думку, несуть на собі дисципліни **психолого-педагогічного циклу** – загальна психологія, вікова і педагогічна психологія, загальна педагогіка, теорія виховання, дидактика, історія педагогіки, соціальна і практична психологія тощо, які вивчаються студентами різних спеціальностей відповідно до навчальних планів і специфіки майбутньої педагогічної професії.

Так, під час вивчення *загальної психології* майбутні педагоги вивчають базові поняття, що формують у них образ майбутньої професійної діяльності: специфіку «Я-образу» і «Я-концепції» особистості; поняття про спрямованість особистості; пізнавальну діяльність як процес відображення; психологічні основи спілкування; поняття про діяльність, її види, цілі та мотиви; аналіз міжособистісних конфліктних ситуацій та способів їх подолання; ціннісні конфлікти; самосвідомість особистості тощо.

У курсі *вікової і педагогічної психології* студенти вивчають положення, безпосередньо важливі для формування у них готовності здійснювати продуктивну міжкультурну взаємодію суб'єктів освітнього простору, а саме: основні підходи до співвідношення навчання та розвитку; характеристики провідної діяльності на різних етапах розвитку особистості; міжособистісна взаємодія на різних вікових етапах; основні характеристики навчальної діяльності; поняття про моральність та вчинки; формування моральної свідомості та поведінки особистості; психологічні вимоги до особистості педагога; стилі педагогічного спілкування та педагогічної діяльності тощо.

Загальна педагогіка передбачає вивчення студентами тем, прямо чи опосередковано пов'язаних з проблемою формування професійної компетентності майбутнього педагога у здійсненні ним продуктивної міжкультурної взаємодії, як-от: навчання, виховання і розвиток як головні категорії педагогіки; виховання і самовиховання; методи формування свідомості особистості; методи організації та формування досвіду суспільної поведінки; методи стимулювання діяльності та поведінки; освіта як фундамент базової культури особистості; суб'єкти та об'єкти освітньої діяльності; освітнє середовище; принципи побудови навчальної діяльності; інноваційні методи педагогічної діяльності; критерії оцінки нововведень у систему освіти; проблеми цілісності педагогічного процесу; співтворчість і співробітництво

у навчанні; фактори творчого саморозвитку і самореалізації вчителя в умовах інноваційної школи; освітні системи та розвиток особистості тощо.

Загальний огляд науково-методичних можливостей дисциплін культурологічного, психолого-педагогічного та соціально-педагогічного блоку призвів нас до висновку про необхідність створення авторського навчально-методичного забезпечення професійної підготовки майбутніх педагогів.

Розроблений нами навчальний посібник з **історії соціальної педагогіки** (2006 р.) представлений у контексті проблеми нашого дослідження вивченням таких головних положень: гуманістичні засади соціального виховання; сучасна соціальна концепція України; традиції соціального виховання в Україні; соціальна взаємодія і соціальне виховання; традиції соціального виховання у полікультурному середовищі тощо [16].

У посібнику розглянуто історико-педагогічні засади педагогічної підтримки як одного з базових підходів до професійної підготовки сучасного вчителя до здійснення міжкультурної взаємодії. Категорійно-понятійний апарат цього методичного посібника ґрунтується на науковому аналізі понять «соціальне виховання», «благодійна діяльність», «соціальний захист».

У курсі **корекційної педагогіки** передбачено підготовку студентів до здійснення педагогічної підтримки дітей різних категорій соціальної незахищеності на засадах педагогіки співробітництва та суб'єкт-суб'єктних відносин у процесі соціального виховання [17].

Навчальний посібник **«Педагогічні теорії, системи й технології»** вміщує три головні розділи – «Загальні основи педагогіки», «Дидактика», «Теорія виховання», – спрямовані на професійну підготовку конкурентоспроможного спеціаліста-педагога, формуванню у них знань, умінь і навичок здійснення гуманістичної взаємодії, педагогічної підтримки у процесі навчання тощо [18]. Структура посібника представлена у вигляді лекцій, згрупованих у три блоки відповідно до головних розділів, вказаних вище. Посібник збагачений рисунками, схемами, таблицями, виносками, що містять визначення основних педагогічних понять. Матеріал, представлений у посібнику, спрямований на розкриття педагогічних інновацій та можливість їх впровадження у практику педагогічної діяльності.

У розроблений нами в процесі дослідження словниково-довідниковій літературі – **«Соціально-педагогічному словнику»** та **«Тезаурусі з проблеми міжкультурної взаємодії»** [19-20] – представлено систематизований комплекс визначень категорій і понять, що стосуються педагогічної діяльності, соціально-педагогічної діяльності, міжкультурної взаємодії педагога в сучасному освітньому просторі.

Комплексний підхід до засвоєння майбутніми педагогами базових знань, умінь і навичок педагогічної професії, в тому числі й у контексті проблеми міжкультурної взаємодії, представлено нами у навчальному посібнику **«Основи педагогічних знань»** (2006 р.) [21]. У цьому посібнику представлено основні розділи педагогіки (загальні основи педагогіки, дидактику, теорію виховання) у лекційно-практичній формі. Кожна з лекцій супроводжується переліком питань для самоперевірки та контролю знань. Так, наприклад, текст лекції про виховання як культурне явище доповнено питаннями щодо розуміння студентами суб'єктних основ процесу виховання, його соціокультурних засад тощо [21, с.186]. Лекція на тему «Педагогічна діяльність, її структура, особливості» завершується питаннями щодо засвоєння студентами категорії «діяльність», її структури, сутності педагогічної діяльності та ін. [21, с.36.]

Проаналізовані вище навчально-методичні посібники, на нашу думку, становлять основу забезпечення майбутніх педагогів базовими знаннями з проблеми педагогічної діяльності, педагогічної підтримки, педагогічної взаємодії. Крім представлених вище навчальних посібників, нами було розроблено авторський навчальний посібник до інтегрованого спецкурсу з проблеми нашого дослідження – **«Міжкультурна взаємодія суб'єктів освітнього процесу»** [23], що орієнтує студентів педагогічних ВНЗ на вирішення таких завдань: засвоїти на міждисциплінарній основі найважливіші поняття проблеми міжкультурної взаємодії: культура, взаємодія, толерантність, кооперація, партисипативність, діалог, партнерство, полікультурність, етнос та ін.; ознайомитися з найбільш значущими й перспективними ідеями культурології освіти; навчитися виявляти, описувати й пояснювати проблеми, складнощі

міжкультурної взаємодії, що виникають у всіх суб'єктів освітнього процесу й, насамперед, у дітей/підлітків; опанувати методику організації міжкультурної взаємодії, використовуючи весь арсенал сучасних форм, методів і тактик; налаштуватися на цілеспрямоване, науково організоване формування власного досвіду міжкультурної взаємодії.

Висновок. Таким чином, оптимально розроблене навчально-методичне забезпечення значною мірою сприяє поліпшенню професійно-педагогічної підготовки майбутніх вчителів до здійснення міжкультурної взаємодії із суб'єктами освітнього процесу. Перспектива подальших досліджень пов'язана з аналізом методичних можливостей спецкурсів та спецсемінірів з проблеми полікультурної підготовки вчителя.

Література:

1. Бабанский Ю.К. Дидактические проблемы совершенствования учебных комплексов // Проблемы школьного учебника. – Вып.8. – М.: Просвещение, 1980. – С.17-33.
2. Беспалько В.П., Татур Ю.Г. Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалистов: Учебно-методическое пособие. – М.: Высшая школа, 1989. – 144 с.
3. Васянович Г.П. Науково-методичне забезпечення процесу філософської освіти у вищому професійному училищі // Теоретичні засади професійно спрямованого викладання загальноосвітніх предметів у ПТНЗ: Монографія / За ред. Г.П.Васяновича. – Львів: Сполом, 2005. – С.7-27.
4. Гончаренко С.У. Методика як наука. – Хмельницький: Вид-во ХГПК, 2000. – 30 с.
5. Малихіна О.В. Проблема створення загальної моделі учбово-методичного комплексу // Наука і освіта. – 2002. - №1. – С.104-107.
6. Панчешникова Л.М. О системном подходе в методических исследованиях // Советская педагогика. – 1973. – №4. – С.71-80.
7. Педагогічні технології у неперервній професійній освіті: Монографія / С.О.Сисоєва, А.М.Алексюк, П.М.Воловик та ін. – К.: ВИПОЛ, 2001. – 502 с.
8. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие для пед.вузов и ин-тов повыш.квалификации. – М.: Народное образование, 1998. – 255 с.
9. Сидоренко О. Зміст та організація науково-методичної роботи в школах нового типу // Освіта і управління. – 1998. – Т.2. – Ч.4. – С.21-30.
10. Стрельников В.Ю. Теоретичні засади проектування професійно-орієнтованої системи (підготовка бакалаврів економіки): Монографія. – Полтава: РВЦ ПУСКУ, 2005. – 329 с.
11. Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми // Зб.наук.пр. – У 2ч. – Ч.1. - / Ред. кол.: І.Я.Зязюн та ін. – Київ-Вінниця, 2002. – 571 с.
12. Шемелюк Г.О. Концепція науково-методичного забезпечення навчального процесу технічного коледжу в умовах ступеневої освіти. – Львів: ОНМЦ ПТО, 2002. – 16 с.
13. Лук'янова Л.Б. Екологічна освіта у професійно-технічних навчальних закладах: теоретичний і практичний аспекти: Монографія.- К.: Міленіум, 2006. – 252с.
14. Закон України «Про вищу освіту» // Основні засади розвитку професійної освіти: збірник документів і матеріалів. / Упор. О.А. Дубасенюк. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім.Івана Франка, 2005. – 282 с.
15. Освітні технології: Навчально-методичний посібник / О.М.Пехота, А.З.Кіктенко, О.М.Любарська та ін.; За заг. ред. О.М.Пехоти. – К.: АСК, 2002. – 352 с.
16. Якса Н.В. Історія соціальної педагогіки: Методичний посібник. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім.І.Франка, 2006. – 156 с.
17. Якса Н.В. Корекційна педагогіка: Методичний посібник. – Житомир: Вид-во ЖДУ, 2006. – 188с.
18. Якса Н.В. Педагогічні теорії, системи і технології: Курс лекцій. – 2-е вид., доп., перероб. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2005. – 251 с.
19. Якса Н.В. Социально-педагогический словарь. – Житомир: Изд-во ЖГУ им. И.Франко, 2007. – 192 с.
20. Тезаурус з проблеми міжкультурної взаємодії: Словник / Автор-укладач Якса Н.В. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім.І.Франка, 2006. – 164 с.
21. Якса Н.В. Основи педагогічних знань: Навчальний посібник. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім.І.Франка, 2006. – 284 с.
22. Якса Н.В. Теретичні засади професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів до взаємодії суб'єктів освітнього процесу в умовах Кримського регіону: Монографія. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім.. Івана Франка, 2006. – 433 с.
23. Якса Н.В. Міжкультурна взаємодія суб'єктів освітнього процесу: Навчальний посібник. – Житомир: ЖДУ, 2007. – 312 с.

ЗМІСТ

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ У СИСТЕМІ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ

В.Г. Кремень ІННОВАЦІЙНЕ МИСЛЕННЯ В КОНТЕКСТІ ТРАНСФОРМАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ В СУЧАСНІЙ ЦИВІЛІЗАЦІЇ.....	3
І.А. Зязюн ПЕДАГОГІЧНА АРТ-ТЕРАПІЯ ЯК ЕСТЕТИЧНА ФАСЦИНАЦІЯ.....	9
Н.Г. Ничкало ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ І НАВЧАННЯ З РИНКОМ ПРАЦІ В ІНФОРМАЦІЙНО-ТЕХНОЛОГІЧНОМУ СУСПІЛЬСТВІ.....	17
Т.М. Десятов ДИСТАНЦІЙНА ОСВІТА - СУЧАСНА ІНФОРМАЦІЙНО-ТЕХНОЛОГІЧНА ФОРМА ОРГАНІЗАЦІЇ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ.....	24
М. Amit KIDUMATICA: THE YOUTH MATHEMATICS CLUB.....	29
С.О. Сисоєва ПРОБЛЕМИ НЕПЕРЕРВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ: ІНФОРМАТИЗАЦІЯ І ТЕХНОЛОГІЧНІ СТАНДАРТИ.....	35
О.В. Шестоपालюк ОСОБЛИВОСТІ ВИХОВАННЯ МОЛОДІ В СУЧАСНИХ УМОВАХ.....	39
В.О. Радкевич ФУНДАМЕНТАЛІЗАЦІЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВИРОБНИЧОГО ПЕРСОНАЛУ В УМОВАХ РИНКУ ПРАЦІ.....	44
М.М. Козяр, Т.В. Ткаченко ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ ЗНАНЬ І УМІНЬ РЯТУВАЛЬНИКІВ У ПСИХОЛОГО–ТРЕНУВАЛЬНОМУ ЦЕНТРІ.....	49
В.В. Райко ПІДВИЩЕННЯ ПРАВОВОЇ КУЛЬТУРИ В ОФІЦЕРІВ-ПРИКОРДОННИКІВ ЗАСОБАМИ НАУКИ.....	53
Р.С. Гуревич ІНФОРМАЦІЙНО-ТЕЛЕКОМУНКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ: ДОСВІД, ПРОБЛЕМИ, ПЕРСПЕКТИВИ.....	58
О.М. Коберник ТЕХНОЛОГІЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК ОБ'ЄКТ ВИВЧЕННЯ ТЕОРІЇ І МЕТОДИКИ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ.....	63
J.Wilsz PRACOWNIK JAKO PODMIOT SAMOREALIZUJĄCY SIĘ W PROCESIE PRACY.....	68
О.А. Дубасенюк ІННОВАЦІЙНІ МЕТОДИ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ.....	74
В.Т. Лозовецька ПРОФЕСІЙНІ ЦІННОСТІ СУЧАСНОГО ФАХІВЦЯ ТУРИЗМУ.....	79

О.М. Куцевол КРЕАТИВНИЙ ПІДХІД ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ПОЗААУДИТОРНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ У СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНО-МЕТОДИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ.....	85
Г.П. Васянович ПІДГОТОВКА РОБІТНИЧИХ КАДРІВ: РЕАЛІЇ Й СУПЕРЕЧНОСТІ.....	90
И.Я. Каплунович КРИТЕРИИ И УРОВНИ АДАПТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ В ЗОНЕ БЛИЖАЙШЕГО РАЗВИТИЯ.....	93
М.Н. Цой ИНФОРМАЦИОННАЯ СРЕДА - ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ШКОЛАХ.....	100
О.Г. Романовський, О.О. Романовська ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК ПЕДАГОГІЧНИХ І СИНЕРГЕТИЧНИХ ПРИНЦИПІВ У ВИРІШЕННІ ПЕДАГОГІЧНИХ ЗАВДАНЬ.....	104
О.І. Щербак ОНОВЛЕННЯ ПАРАДИГМИ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГА ПРОФЕСІЙНОЇ ШКОЛИ В УМОВАХ ІНФОРМАЦІЙНО-ТЕХНОЛОГІЧНОГО РОЗВИТКУ.....	109
В.Є. Берека МОДЕЛЬ СИСТЕМИ НЕПЕРЕРВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МЕНЕДЖЕРІВ ОСВІТИ.....	116
О.В. Плахотнік НАУКОВІ ПІДХОДИ ДО РОЗВИТКУ ІННОВАЦІЙ В ОСВІТІ.....	123
Г.С. Тарасенко ПІДГОТОВКА СТУДЕНТІВ МАГІСТРАТУРИ ПЕДАГОГІЧНИХ ВНЗ ДО ДІАГНОСТИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	128
Н.О. Талалуєва ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ РОБІТНИКІВ: ВИХОВНИЙ АСПЕКТ	135
Е.І. Laska ROZWÓJ PODMIOTOWOŚCI UCZNIA W PROCESIE KSZTAŁCENIA.....	141
Л.І. Зязюн САМООЦІНКА – КРИТЕРІЙ САМОРОЗВИТКУ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ФРАНЦІЇ.....	146
О.С. Домінський ЯКІСТЬ ОСВІТИ У ВНЗ І-ІІ РІВНІВ АКРЕДИТАЦІЇ.....	155

РОЗДІЛ 2

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

В. Wolny PROGRAMY AUTORSKIE W POLSKIEJ SZKOLE - ZASADY OPRACOWANIA I EWALUACJI.....	161
Т. Janicka-Panek WYKORZYSTANIE KOMPUTERA W NAUCZANIU POCZĄTKOWYM UCZNIÓW..	168
С.П. Загородній УПРАВЛІННЯ ІННОВАЦІЙНОЮ ДІЯЛЬНІСТЮ КЕРІВНИКІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ: СОЦІАЛЬНО- ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ.....	172

J. Zimny WARTOŚĆ I ZNACZENIE INTERNETU JAKO FORMY EDUKACYJNEJ I PEDAGOGII W PROCESIE FORMACYJNYM MŁODEGO CZŁOWIEKA.....	176
Ю.Г. Ковальов ФОРМУВАННЯ ЕЛЕМЕНТІВ ТВОРЧОЇ АКТИВНОСТІ В МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ НАПРЯМУ ПІДГОТОВКИ «ТЕХНОЛОГІЧНА ОСВІТА».....	187
Р. Круль ДУШЕВНІСТЬ ВИКЛАДАЧА(ДУШЕВНІСТЬ АКАДЕМІЧНОГО ВЧИТЕЛЯ).....	190
М. Kuczko HIGIENA I ZDROWIE PSYCHICZNE W SPOŁECZNOŚCI SZKOLNEJ.....	193
О.А. Лавріненко ВПЛИВ ОСТРОЗЬКОЇ АКАДЕМІЇ, КИЇВСЬКОЇ ТА ЛУЦЬКОЇ БРАТСЬКИХ ШКІЛ XVI – XVII СТ. НА РОЗВИТОК ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВІТЧИЗНЯНИХ НАСТАВНИКІВ-УЧИТЕЛІВ.....	197
М.І. Піддячий СТАНОВЛЕННЯ НАЦІОНАЛЬНОГО КУРИКУЛУМУ ДЛЯ СТАРШОЇ ШКОЛИ....	204
І.В. Савчук ПЕДАГОГІЧНА ВЗАЄМОДІЯ МІЖ ШКІЛЬНИМИ УРОКАМИ ЯК ВАЖЛИВИЙ ЧИННИК ХУДОЖНЬО-ТРУДОВОЇ ПІДГОТОВКИ УЧНІВ	213
A. Sas-Badowska E-LEARNING W KSZTAŁCENIU NA ODLEGŁOŚĆ.....	218
R.B. Sieroń WYKORZYSTANIE NOWYCH TECHNOLOGII KOMUNIKACYJNYCH W PROFORYSTYCZNYM WYMIARZE PEDAGOGIKI KATOLICKIEJ NA PRZYKŁADZIE DZIAŁALNOŚCI POLSKIEGO DZIEŁA BIBLIJNEGO IM. JANA PAWŁA II.....	228
E. Sęk WYCHOWANIE JAKO PRAWO I OBOWIĄZEK W NAUCZANIU KOŚCIOŁA KATOLICKIEGO A WYBRANA WSPÓŁCZESNA FORMA REALIZACJI TEJ NAUKI – KATOLICKI DOM KULTURY «ARKA».....	237

РОЗДІЛ 3

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ СТУПЕНЕВОГО НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ УЧНІВ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНИХ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ

Е.Н. Абільтарова ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ВПРОВАДЖЕННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАЛЬНИЙ ПРОЦЕС ПІДГОТОВКИ ІНЖЕНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ.....	245
О.М. Внукова ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ ДО ВИХОВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ.....	251
М.Ю. Кадемія ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ ДІТЕЙ З ВАДАМИ СЛУХУ.....	255
С.С. Кізім ВИКОРИСТАННЯ ТЕЛЕКОМУНІКАЦІЙНИХ ПРОЕКТІВ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ КВАЛІФІКОВАНИХ РОБІТНИКІВ ЕЛЕКТРОРАДІОТЕХНІЧНОГО ПРОФІЛЮ.....	259

І.М. Носаченко ФОРМУВАННЯ ЕКОНОМІЧНОЇ КУЛЬТУРИ ВИРОБНИЧОГО ПЕРСОНАЛУ В УМОВАХ ЄВРОІНТЕГРАЦІЇ.....	264
С.Ю. Тозюк ВИКОРИСТАННЯ ПРОЕКТНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ В ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ КВАЛІФІКОВАНИХ РОБІТНИКІВ.....	268
Т.М. Черниш ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ВИКЛАДАННІ СПЕЦІАЛЬНИХ ДИСЦИПЛІН.....	271

РОЗДІЛ 4

РОБОТА ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ І-ІІ РІВНІВ АКРЕДИТАЦІЇ В УМОВАХ ІНТЕНСИФІКАЦІЇ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ

Л.П. Громова, Л.В. Жиліна ОСОБЛИВОСТІ ПРОЦЕСУ ЗАСВОЄННЯ ЗНАНЬ СТУДЕНТАМИ В ПРОЦЕСІ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ.....	276
А.А. Ільченко ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ІНФОРМАЦІЙНОГО СУСПІЛЬСТВА.....	280
Л.А. Марцева СУЧАСНІ ВИМОГИ ДО ПІДГОТОВКИ ВИПУСКНИКА ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ ТЕХНІЧНОГО ПРОФІЛЮ.....	283
Л.В. Моторна ІНТЕГРАЦІЙНІ ПРОЦЕСИ В ЗМІСТОВНОМУ КОМПОНЕНТІ ПРИРОДНИЧОНАУКОВОГО ТА СПЕЦІАЛЬНО-ТЕХНІЧНОГО НАВЧАННЯ МОЛОДШИХ СПЕЦІАЛІСТІВ ТЕХНІЧНОГО ПРОФІЛЮ.....	288
С.Д. Петрович ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНИХ КОЛЕДЖІВ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА.....	292

РОЗДІЛ 5

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ ВПРОВАДЖЕННЯ СУЧАСНИХ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ТА ІННОВАЦІЙНИХ МЕТОДИК НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ІІІ-ІV РІВНІВ АКРЕДИТАЦІЇ

В.В. Атаманюк, І.В. Шимкова ОЦІНЮВАННЯ РЕЗУЛЬТАТІВ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ В УМОВАХ УПРОВАДЖЕННЯ КРЕДИТНО-МОДУЛЬНОЇ СИСТЕМИ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ.....	297
Д.Д. Біда ТЕХНОЛОГІЯ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ПРИРОДНИЧИХ ДИСЦИПЛІН ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ В УМОВАХ НАУКОВО- ПОПУЛЯРНОГО ПРОЕКТУ.....	303
Б.А. Брилін, Е.Б. Брилін АЛЕАТОРИЧНІ ОЗНАКИ ДЖАЗОВОЇ ІМПРОВІЗАЦІЇ У КОНТЕКСТІ МУЗИЧНОЇ ПЕДАГОГІКИ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ.....	308
Ю.О. Будас ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ СТУДЕНТІВ ДО МАЙБУТНЬОЇ ІННОВАЦІЙНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЗАСОБАМИ ДІЛОВОЇ ГРИ.....	314

Л.П. Василевська-Скупа ШЛЯХИ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ В ПРОЦЕСІ ВОКАЛЬНО-ХОРОВОЇ ПІДГОТОВКИ.....	318
Н.В. Василенко ПІДГОТОВКА КЕРІВНИКІВ ЗНЗ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ – ВИМОГА ЧАСУ ІННОВАЦІЙНИХ ЗМІН.....	322
Е.С. Вільчковський, А.Е. Вільчковська, В.Р. Пасічник ПІДГОТОВКА СТУДЕНТІВ ПОЛЬСЬКИХ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ДО ВАЛЕОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ ШКОЛЯРІВ.....	328
Л.А. Вотякова ДО ПИТАННЯ СТВОРЕННЯ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА, ЩО ЗАБЕЗПЕЧУЄ МЕТОДОЛОГІЧНУ ПІДГОТОВКУ УЧИТЕЛЯ МАТЕМАТИКИ.....	332
О.М. Гомонюк МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА.....	341
Т.М. Горохівська ВИКОРИСТАННЯ СУЧАСНИХ ОСВІТНІХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ СВІТОГЛЯДНОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТІВ ВНЗ.....	347
О.О. Деркач ПЕДАГОГІЧНА ТЕХНОЛОГІЯ ВИХОВАННЯ КАЗКОЮ ТА ТЕАТРАЛЬНОЮ ГРОЮ	351
О.М. Джеджула, В.М. Николайчук, Ю.Л. Хомяківський ДО ПИТАННЯ РОЗРОБКИ ВИСОКОТЕХНОЛОГІЧНОГО СЕРЕДОВИЩА ГРАФІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ НА ОСНОВІ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ.....	357
О.В. Діденко ЗАСТОСУВАННЯ АКТИВНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ У ФОРМУВАННІ ТВОРЧОСТІ ЯК ПРОФЕСІЙНОЇ ЯКОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ ДЕРЖАВНОЇ ПРИКОРДОННОЇ СЛУЖБИ УКРАЇНИ.....	361
Г.Я. Дутка ІНФОРМАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ У КОНТЕКСТІ ФУНДАМЕНТАЛІЗАЦІЇ ЗМІСТУ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ.....	366
М.С. Коваль ВИКОРИСТАННЯ МОБІЛЬНОГО НАВЧАННЯ В ОСВІТІ.....	371
А.М. Коломієць ФУНКЦІЇ ОСВІТИ В ПЕРІОД СТАНОВЛЕННЯ ІНФОРМАЦІЙНОГО СУСПІЛЬСТВА.....	376
Л.Л. Коношевський, О.Л. Коношевський ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ОСОБИСТІСНО ЗОРІЄНТОВАНОМУ НАВЧАННІ СТУДЕНТІВ	382
О.В. Левчук МОДЕЛЬ ІНТЕГРАЦІЇ ПРИРОДНИЧО-МАТЕМАТИЧНОЇ ТА СПЕЦІАЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ ЕКОНОМІСТІВ У АГРАРНИХ ВНЗ.....	387
А.П. Лісниченко ІНТЕГРАЦІЯ МЕТОДИКО-ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ І ПРЕДМЕТНИХ ЗНАНЬ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ДО ТВОРЧОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ В ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ.....	391
М.І. Лісовий, Л.Т. Тищенко ПРОФЕСІЙНЕ МОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ МЕДИЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ЯК СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА.....	396

Л.В. Маладика ІНФОРМАЦІЙНО-ТЕЛЕКОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В СИСТЕМІ ОСВІТИ ВНЗ МНС УКРАЇНИ.....	402
Л.В. Мельник ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ В СИСТЕМІ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ.....	407
О.В. Миропольська ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ПРАЦІВНИКІВ МИТНИХ ОРГАНІВ.....	412
В.М. Михалевич, Я.В. Крупський МЕТОДИКА СТВОРЕННЯ ГЕНЕРАТОРІВ - ЗАВДАНЬ З МАТЕМАТИКИ.....	416
Л.В. Оршанський КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ТА МОДЕЛЬ ХУДОЖНЬО-ТРУДОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ.....	421
Н.О. Пахальчук ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ФОРМУВАННЯ ЕСТЕТИЧНОГО ДОСВІДУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ.....	427
Ю.Л. Романишин ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ У МАЙБУТНІХ ДОКУМЕНТОЗНАВЦІВ- МЕНЕДЖЕРІВ: КОНСТАТУВАЛЬНИЙ ЕКСПЕРИМЕНТ.....	431
Н.В. Рубель ОПТИМІЗАЦІЯ ПРОЦЕСУ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ЕКОЛОГІВ ДО ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ В ІНШОМОВНОМУ СЕРЕДОВИЩІ.....	438
С.Д. Рудишин ЄДНІСТЬ ЗМІСТОВОГО Й ПРОЦЕСУАЛЬНОГО У БІОЛОГІЧНІЙ ПІДГОТОВЦІ ЕКОЛОГІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	442
С.І. Сердюк ГОТОВНІСТЬ ДО ЛІДЕРСТВА ОФІЦЕРІВ ДЕРЖАВНОЇ ПРИКОРДОННОЇ СЛУЖБИ УКРАЇНИ ЯК ВАЖЛИВА СКЛАДОВА ЇХ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	447
О.А. Снігур ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНОЛОГІЧНОГО ПІДХОДУ В ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНО- ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ.....	452
D. Szeligiewicz-Urban EDUKACJA MEDIALNA-KORZYŚCI CZY ZAGROŻENIA.....	455
Т. Удод ДИПЛОМНЕ ПРОЕКТУВАННЯ ЯК ЗАСІБ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ДИЗАЙНЕРІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ: ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНИЙ АНАЛІЗ.....	458
М.Г. Чобітько ІНДИВІДУАЛЬНИЙ ТА ДИФЕРЕНЦІЙОВАНИЙ ПІДХОДИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ У ПЕДАГОГІЧНІЙ ТЕОРІЇ.....	465
Н.В. Шалоха СУТНІСТЬ ТА СТРУКТУРА ТВОРЧОЇ АКТИВНОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ- ПРИКОРДОННИКІВ.....	471
Ю.А. Шереметьєва СОДЕРЖАНИЕ И СТРУКТУРА ИНТЕГРИРОВАННОЙ ДИСЦИПЛИНЫ «ВВЕДЕНИЕ В ШВЕЙНОЕ ПРОИЗВОДСТВО».....	475
Г.П. Шролик ТЕОРЕТИЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ СТВОРЕННЯ МОДЕЛІ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ЯК НЕОБХІДНОЇ СКЛАДОВОЇ ЕФЕКТИВНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ.....	482
Н.В. Якса НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОЦЕСУ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ПРОДУКТИВНОЇ ВЗАЄМОДІЇ СУБ'ЄКТІВ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ.....	486

Наукове видання

УДК 378.14

ББК 74.580

С95

Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми // Зб. наук. пр. – Вип. 16 / Редкол.: І.А. Зязюн (голова) та ін. – Київ–Вінниця: ДОВ «Вінниця», 2008. – 496 с.

Відповідальний за випуск Р.С. Гуревич

Оригінал-макет В.П. Король

Технічний редактор Т.Ц. Король

Комп'ютерний набір Л.А. Любарська

Збірник наукових праць «Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми» внесено ВАК України до переліку № 6 фахових наукових видань України, в яких можуть публікуватися результати дисертаційних робіт на здобуття наукових ступенів доктора і кандидата наук (педагогічні науки) (Постанова Президії ВАК України від 11.10. 2000 р. № 1-03.8 / Бюлетень ВАК України. – № 6. – 2000. – С. 14).

Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації – серія КВ № 3417. Видане 06.02.2004 р.

Формат 60×84/16

Друк різнографічний

Наклад 320 прим.

Гарнітура Times New Roman

Підписано до друку 5 травня 2008 року

Друк ТОВ «Планер»

м. Вінниця, вул. Визволення, 5