

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

НАУКОВИЙ ЧАСОПИС

НПУ імені М.П.Драгоманова

Серія 16

ТВОРЧА ОСОБИСТІТЬ УЧИТЕЛЯ: ПРОБЛЕМИ ТЕОРІЇ І ПРАКТИКИ

Випуск 23 (33)



КИЇВ – 2014

УДК 371. 12: 378.951.4

ББК 74.2: 74.5

Н 28

Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації
серія КВ № 8822 від 01.06.2004 р.

Затверджено Президією ВАК України як фахове видання з педагогічних наук
Постанова № 1 – 05/3 від 14.04.2010.

Редакційна рада:

В.П.Андрущенко	доктор філософських наук, професор, академік НАПН України, член-кор. НАН України, ректор НПУ імені М.П.Драгоманова (голова Редакційної ради)
А.Т.Авдієвський	Почесний доктор, професор, академік НАПН України
В.П.Бех	доктор філософських наук, професор;
В.І.Бондар	доктор педагогічних наук, професор, академік НАПН України
В.Б.Євтух	доктор історичних наук, професор, академік НАПН України
І.І.Дробот	доктор історичних наук, професор
М.І.Жалдак	доктор педагогічних наук, професор, академік НАПН України
Л.І.Мацько	доктор філологічних наук, професор, академік НАПН України
О.С.Падалка	доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України
В.М.Синьов	доктор педагогічних наук, професор, академік НАПН України
М.І.Шкіль	доктор фізико-математичних наук, професор, академік НАПН України
М.І.Шут	доктор фізико-математичних наук, професор, академік НАПН України

Редакційна колегія:

Гузій Н.В. – доктор педагогічних наук, професор (відповідальний редактор);

Козир А. В. – доктор педагогічних наук, професор;

Матвієнко О.В. – доктор педагогічних наук, професор;

Олексюк О.М. – доктор педагогічних наук, професор;

Падалка Г.М. – доктор педагогічних наук, професор;

Шевнюк О.Л. – доктор педагогічних наук, професор.

Н 28 Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. Серія 16. Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики: збірник наукових праць /Ред.кол.: Н.В.Гузій (відп. ред.). – Вип. 23 (33). – К. : Вид-во НПУ імені М.П.Драгоманова, 2014. – 167 с.

Присвячено вивченню проблеми формування творчої особистості учителя-професіонала; представлено панораму сучасних досліджень методологічних засад педагогічної творчості, майстерності, професіоналізму; аналіз шляхів формування творчої особистості вчителя на етапі професійного становлення; висвітлено практичний досвід професійно-творчої самореалізації вчителів.

Для викладачів і студентів педагогічних навчальних закладів, науковців та освітян-практиків.

УДК 371. 12: 378.951.4

ББК 74.2: 74.5

*Схвалено рішенням Вченої ради НПУ імені М.П.Драгоманова
(протокол № 10 від 24 квітня 2014 р.)*

М.П.Драгоманова, 2014

А.В. та ін., 2014

© НПУ імені

© Ред.кол. Гузій Н.В., Козир

Розділ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТВОРЧОСТІ, МАЙСТЕРНОСТІ, ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ

УДК 371. 134

© 2014

Бойченко В.В.

ХАРАКТЕРИСТИКИ ПРОФЕСІЙНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО МИСЛЕННЯ ВЧИТЕЛЯ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ

У статті обґрунтовано важливість професійного педагогічного мислення для ефективної діяльності вчителя. Проаналізовано погляди науковців на основні якості та властивості, наявність яких забезпечує високий рівень педагогічного мислення вчителя. Простежено зміни, що відбувалися в характеристиках цього мислення протягом другої половини ХХ – початку ХХІ століття. З'ясовано, що важливою ознакою професійного педагогічного мислення в сучасних умовах вважається його аксіологічна складова, яка забезпечує ставлення вчителя до своєї педагогічної діяльності та до учнів як до особистісної цінності.

Ключові слова: професійне педагогічне мислення, вчитель, якості, властивості, вміння, цінності, навчальний процес.

Постановка проблеми у загальному вигляді... Зміни, що відбуваються в системі освіти, необхідність запровадження інноваційних підходів до організації та реалізації навчально-виховного процесу у загальноосвітніх навчальних закладах, постійне оновлення змісту освіти, висувають підвищені вимоги до особистості вчителя, розвитку його професійного мислення та практичних умінь.

Ефективність педагогічної діяльності значною мірою залежить від сформованості в учителя професійного педагогічного мислення – узагальнюючої характеристики, яка базується на ґрунтовних знаннях щодо особливостей цієї діяльності, забезпечує узагальнене й опосередковане відображення професійної реальності, адекватне висунення і вирішення професійних завдань. Професійне педагогічне мислення віддзеркалює специфіку сприйняття, уваги, уяви, пам'яті вчителя, особливості його емоційно-вольової сфери.

Педагогічне мислення не є вродженою якістю, його формування розпочинається ще під час навчання майбутнього вчителя у вищій педагогічній школі, а подальше вдосконалення відбувається у процесі безпосередньої професійної діяльності.

Притаманні сучасній вищій освіті трансформаційні процеси, спрямовані на посилення особистісно орієнтованого підходу до підготовки вчителів, урахування індивідуальних особливостей кожного з них. Для успішного виконання цього завдання необхідно володіти інформацією щодо змісту цих особливостей та їхнього впливу на готовність студентів до навчально-виховної роботи в школі і, зокрема, володіння педагогічним мисленням.

З огляду на це, актуалізується необхідність виявлення тих якостей і властивостей, наявність яких може свідчити про сформованість у майбутнього вчителя професійного педагогічного мислення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми... У науковій літературі набули визнання різні підходи до визначення сутності поняття „професійне педагогічне мислення”, виокремлення важливих для нього особистісних якостей, окреслення провідних функцій.

У працях Д. Вількеєва, Ю. Кулюткіна, Є. Рогова, В. Сластьоніна наголошується на тому, що міра сформованості педагогічного мислення дає змогу охарактеризувати рівень готовності вчителя до навчально-виховної роботи у школі.

Науковий доробок Ф. Гоноболіна, Н. Кузьміної, Г. Сухобської, Л. Мітіної присвячений обґрунтуванню творчого характеру мислення та виявленню одиниць мислинневої діяльності вчителя, опису особливостей його інтелектуальних умінь, визначенню структури процесу мислення.

Якості та функції педагогічного мислення досліджуються О. Анісімовим, Б. Безруковою, Д. Кирносом, Н. Кузьміною, Ю. Кулюткіним, Б. Ліхачовим, А. Марковою, О. Орловим.

Професіоналізація педагогічного мислення майбутнього вчителя спрямована на розвиток у нього певної сукупності якостей і практичних умінь. У науковій літературі не склалося єдиного погляду на змістове наповнення цієї сукупності.

Формулювання цілей статті... Мета статті проаналізувати складові професійного педагогічного мислення, виокремити ті з них, які набули найбільшого визнання серед науковців минулого і сучасності.

Виклад основного матеріалу дослідження... Розуміючи під професійним мисленням педагога специфічну розумову діяльність з узагальненого відображення об'єктивних характеристик педагогічного процесу, моделювання детермінованих специфікою педагогічних явищ, цілей навчання і виховання, його професійним досвідом, Д. Вількеєв особливо наголошує на рефлексивності як здатності вчителя до пізнання внутрішнього досвіду та самого себе [2].

Свою класифікацію якостей мислення та пов'язаних із ним професійних умінь педагога запропонувала Н. Кузьміна, акцентуючи на таких, як оригінальність (самобутність, своєрідність, нешаблонність мислення);

інтуїтивність (здатність приймати учня як особистість, суб'єкта пізнавальної діяльності); моральність (віра в можливість учня, вміння виявляти розуміння і надавати підтримку); почуття гумору (здатність бачити і розуміти смішне) [4].

Зазначаючи, що категоріальні структури мислення дають змогу організовувати та осмислювати інформацію, що надходить, а практичне мислення формує своєрідні „категоріальні межі”, що забезпечують регуляцію внутрішньої та зовнішньої діяльності педагога, Ю. Кулюткін до важливих якостей педагогічного мислення відносить: кмітливості, діалогічності, аналітичності, технологічності. Саме ці якості, на переконання науковця, забезпечують здатність педагога швидко усвідомлювати та вирішувати завдання; уміння мислити послідовно, формулювати помірковані, доказові умовисновки; вміння детально аналізувати факти та явища, проектувати і переносити задум у педагогічну діяльність [5].

У працях В. Сластьоніна стверджується необхідність володіння вчителем здатністю синтезувати та моделювати об'єкти і явища, культуровідповідністю для досягнення свого соціокультурного і професійного досвіду у контексті освітньої парадигми; обстоюється теза про те, що специфіка педагогічного мислення визначається, з одного боку, особливостями мисленнєвої діяльності педагога, професійною спрямованістю пізнавальних процесів, а з іншого – конструктивно-перетворюючими особливостями, осмисленням кожної навчально-виховної ситуації, оперативним вибором і реалізацією оптимального варіанту її вирішення [11].

Базуючись на таких ідеях, В. Сластьонін виокремлює рівні професійно-педагогічного мислення, подаючи до кожного з них відповідну характеристику:

1. Методологічний (стратегічний) рівень – пов'язаний із педагогічними переконаннями, “педагогічною чуттєвістю”, цілеспрямованістю і результативністю педагогічної діяльності.

2. Тактичний рівень – уміння педагога конструювати педагогічний процес, визначати систему перспективних ліній, розробляти програму розвитку особистості дитини.

3. Рівень оперативного мислення – активізує знання загальних закономірностей педагогічного процесу, вміння застосовувати ці знання на практиці.

Б. Ліхачов серед якостей педагога, що визначають його професійне мислення, важливе місце відводить динамічності (здатність до своєчасної відмови від старих, стереотипних положень, відкритість до прийняття нових ідей, покладання їх в основу регуляції відносин з учнями) та далекоглядності (вміння передбачати наслідки педагогічних впливів, запроваджувати прогнозування майбутнього) [6].

Щодо критеріїв, за допомогою яких можна виявити рівень сформованості у вчителя професійного педагогічного мислення, Б. Ліхачов деталізує їх у певних здатностях, до яких відносить:

- здатність аналізувати виховні явища та факти в їхній цілісності та взаємозв'язку;
- здатність простежувати зростання ефективності педагогічних впливів;
- здатність співвідносити педагогічні дії з цілями та результатами навчання і виховання;
- здатність використовувати в педагогічній мисленнєвій практиці всі типи і способи мислення;
- здатність розрізняти педагогічну істину і недоречності;
- здатність шукати нові підходи, узагальнення, дії;
- здатність відмовлятися від традиційних шаблонів і стереотипів, шукати нові критерії оцінювання;
- здатність виявляти мисленнєву гнучкість та ініціативність [6].

Заслужують уваги погляди на професійно-педагогічне мислення, запропоновані В. Краєвським. Визначаючи це поняття як здатність до прогнозування, вміння поєднувати теоретичний аналіз і практичне мислення, дослідник наголошує на необхідності розгляду його в контексті конструктивно-діяльнісного підходу та методології культури. Остання передбачає сформованість у педагога методологічної рефлексії, здатності до наукового обґрунтування, критичного мислення, творчого застосування певних концепцій, форм, методів пізнання, управлінських умінь, конструювати власну дослідницьку діяльність [3, с.16].

Звертаючись до аналізу інтелектуальних рис характеру вчителя, Н. Степанова виокремлює з-поміж них такі, як: педагогічна спрямованість мислення, логічність розуму, образність і самостійність мислення, здатність швидко вирішувати завдання, кмітливості, глибина і широта, гнучкість і критичність розуму, здатність до педагогічного прогнозування. Дослідниця переконана, що наявність тих чи інших властивостей мислення визначається рівнем розвитку професійної майстерності вчителя, насамперед його мислення [12].

Педагогічна майстерність забезпечується розумовою самостійністю, тобто вмінням аналізувати, відображати і прогнозувати власну діяльність та діяльність інших. Мисленнєві дії з прогнозування забезпечують сформованість уміння передбачати результати своєї діяльності, прогнозувати характер і процес розвитку різних явищ. Учитель має заздалегідь передбачати, які методи, прийоми і засоби навчання допоможуть плідно розв'язати проблему, передбачати результат і шляхи його досягнення, вміти подумки вибудувати моделі можливих нових стереотипів поведінки у процесі спілкування, намітити прогностичні рішення нових ситуацій, які можуть виникнути [1].

Погляди А. Орлова щодо якостей і вмінь, які характеризують педагогічне мислення, набули конкретизації у розробленій ним рівневій структурі цього феномену. Про низький рівень педагогічного мислення, на його думку,

свідчать: відсутність уміння застосовувати теоретичні знання для аналізу практики, труднощі у формулюванні педагогічних завдань, шаблонність у роботі. Середній рівень, на якому утворюються початкові вміння систематизувати, узагальнювати одержані знання, використовувати їх на практиці; усвідомлена особиста педагогічна позиція, але, яка не є достатньо стійкою; окремі творчі елементи в педагогічній роботі. Високий рівень передбачає сформованість усіх названих ознак [8].

Ототожнюючи педагогічне мислення із здатністю вчителя аналізувати педагогічні ситуації, виокремлювати і вирішувати професійно-педагогічні завдання, А. Орлов акцентує на провідній ролі у цій діяльності професійних ціннісних орієнтацій, мотивів та педагогічної рефлексії. Він стверджує, що всі ці властивості у сукупності забезпечують аксіологічну спрямованість такого мислення, оскільки на їх основі відбувається процес усвідомлення вчителем педагогічного змісту конкретної ситуації.

На важливості аксіологічної спрямованості професійного мислення вчителя наголошує А. Самойлов, розглядаючи її як „систему професійно-педагогічних ціннісних орієнтацій учителя, що визначають особливості аналізу ним педагогічних ситуацій і виокремлення педагогічних завдань, а також впливають на характер його педагогічної діяльності” [10, с. 148]. Основними компонентами аксіологічної спрямованості професійного мислення названо такі типи ціннісного ставлення: до педагогічної професії; до педагогічної діяльності; до особистості учня; до педагогічних знань; до самоосвіти.

Свою класифікацію вмінь та якостей педагога, що характеризують його професійно-педагогічне мислення, пропонує О. Рацікуліна [9]. Якщо орієнтуватися на визначені нею рівні (учнівський, методичний, пошуковий, методологічний) та компоненти (теоретичний, емоційно-особистісний, професійно-практичний) готовності студентів до реалізації такого мислення, можна припустити, що найбільш важливими серед цих вмінь і якостей є: стійка асиметрична гармонія різних властивостей професійно-педагогічного мислення, узагальнено-діалектичний, рефлексуючий стиль мислення; культура мислення, стабільна спрямованість на розвивальну освіту та самоосвіту; вміння розробляти власну концепцію професійно-педагогічної діяльності, вільно варіюючи та вдосконалюючи принципи і способи її розвитку [9, с. 64].

Розробляючи модель професійно-педагогічного мислення вчителя, О. Лопанова визначає такі його складові:

- професійні цілі, образи, плани (уособлення спрямованості особистості педагога);
- світогляд, методологія, досвід, принципи (концептуальна складова);
- оцінювання ситуації, логіка, рішення (елементи інтелекту, мовлення, довільної пам'яті);
- інтуїція, інсайт, евристика (відчуття та ухвалення рішень на емоційному рівні);
- погляд, постава, мовлення, емоції (сприйняття і вплив на учнів) [7].

Між усіма складовими встановлено тісний взаємозв'язок, що забезпечує реалізацію функцій професійного педагогічного мислення, а також дає змогу визначити критерії та показники його сформованості. До таких критеріїв і показників О. Лопанова зараховує:

- уміння вибудовувати пізнавальну діяльність (самоуправління пізнанням через засоби, методи і форми; система категоріальних знань; сформовані розумові якості);
- уміння виявляти педагогічну позицію в умовах вибору (повага до особистості дитини, вирішення педагогічного завдання на засадах суб'єкт-суб'єктного підходу);
- уміння обирати оптимальний варіант вирішення педагогічної ситуації (адекватне оцінювання власних дій і вчинків учнів та педагогів; моральне ставлення до учнів, доцільність дій і рішень);
- уміння оперативно здійснювати перенесення категорій в умови вирішення завдання (вміння реалізовувати створену модель, своєчасно вносити до неї корективи; гнучке володіння категоріальними знаннями в конкретній ситуації, спокійна переконаність у доцільності власних дій);
- уміння проектувати педагогічний процес відповідно до цілей навчання (потреба у цілеосмисленні; формулювання завдань різного рівня; внутрішня (особистісна) мотивація діяльності; чітка стратегія власної освіти; володіння методами моделювання педагогічного процесу);
- уміння виявляти в конкретних педагогічних ситуаціях суперечності та обґрунтовувати розв'язання педагогічної проблеми освітньою концепцією (володіння теорією розвивального навчання на рівні дій; володіння методологією і технологією педагогічного дослідження; вміння осмислювати педагогічний досвід).

Висновки... Проведений нами теоретичний аналіз поглядів науковців на якісні та практико-орієнтовані характеристики професійного педагогічного мислення вчителя засвідчують наявність у його складі широкого кола якостей, властивостей, вмінь. Якщо розглядати ці характеристики в історичній ретроспективі, можна констатувати не лише поступове збільшення їх кількості, а й конкретизацію проявів, наповнення відомих раніше вмінь новим змістом, що враховують сучасні вимоги до професійної грамотності, компетентності педагога. Водночас слід зазначити підвищення ваги конкретних вмінь, доповненням їх якісним, та ціннісним аспектами, які в минулі роки виступали або самостійними елементами, або загалом випадали з поля зору. Важливим аспектом професійно-педагогічного мислення постає гуманістична складова, що зорієнтовує процес навчання і виховання на суб'єкт-суб'єктних, діалогічних засадах, за яких і вчитель, і учень є рівноправними учасниками педагогічного процесу.

Література

1. Брушлинский А. В. Мышление и прогнозирование / А. В. Брушлинский. – М. : Мысль, 1979. – 230 с.
2. Вилькеев Д. Педагогическая психология / Д. Вилькеев. – Казань : ТГГПУ, 1992. – 228 с.
3. Краевский В. В. Концептуальность курса педагогики как условия формирования у будущих учителей конструктивно-деятельностной позиции / В. В. Краевский // Педагогика как наука и учебный предмет. – Тула : Изд-во ТГПУ, 2000. – Ч.1. – 217 с.
4. Кузьмина Н. В. Способности, одаренность, талант учителя / Н. В. Кузьмина. – Л. : Наука, 1985. – 32 с.
5. Кулюткин Ю. Н. Индивидуальные различия в мыслительной деятельности взрослых учащихся / Ю. Н. Кулюткин, Г. С. Сухобская. – М. : Педагогика, 1971. – 111с.
6. Лихачев Б. Т. Педагогика: курс лекций / Б. Т. Лихачев. – М. : Прометей, 1993. – 528 с.
7. Лопанова Е. В. Критерии оценки профессионального мышления педагога / Е. В. Лопанова. – [Электронный ресурс]. Режим доступа: gentocs.ru/docs/index-18174.html?page=5
8. Орлов А. А. Профессиональное мышление учителя как ценность / А. А. Орлов // Педагогика. – 1995. – № 6. – С. 63-68.
9. Ращигулина Е. Н. Современные подходы к исследованию профессионально-педагогического мышления и средства его развития у студентов вуза / Е. Н. Ращигулина // Вестник ОГУ. – 2005. – № 9. – С. 62-68.
10. Самолов А. С. Развитие аксиологической направленности профессионального мышления будущих учителей в контексте требований ФГОС ВПО-3-го поколения / А. С. Самолов // Вестник ОГУ. – 2013. – № 1 (5). – С. 147-152.
11. Слостенин В. А. Методологическая культура учителя / В. А. Слостенин, В. Э. Тамарин // Советская педагогика. – 1990. – №7. – С. 82-88.
12. Степанова Н. А. Развитие прогностического и конструктивного компонентов профессионального педагогического мышления будущего учителя на занятиях по психологии : дисс... кандидата психол. наук : 19.00.07 / Степанова Наталия Анатольевна. – Калуга, 2003. – 188 с.

Бойченко В.В.

Характеристики профессионального педагогического мышления учителя: теоретический анализ

Обоснована важность профессионального педагогического мышления для эффективной деятельности учителя. Проанализированы взгляды ученых на основные качества и свойства, наличие которых обеспечивает высокий уровень педагогического мышления учителя. Мы проследили изменения, происходившие в характеристиках этого мышления в течение второй половины XX – начала XXI века. Выяснено, что важным признаком профессионального педагогического мышления в современных условиях считается его аксиологическая составляющая, которая обеспечивает отношение учителя к своей педагогической деятельности и к ученикам как к личностной ценности.

Ключевые слова: профессиональное педагогическое мышление, учитель, качества, свойства, умения, ценности, учебный процесс.

Boichenko V. V.

Description of teacher's professional educational thinking: theoretical analysis

The article deals with pedagogical thinking formation among the students of pedagogical high school and clears up the essence of pedagogical thinking as professional competence of the teacher. On the basis of analysis of philosophical, psychological and pedagogical literature essence of concept professional and pedagogical thought. The importance of professional and pedagogical thought for effective activity of teacher is grounded. The looks of researchers on basic qualities and properties, the presence of which is provided a high level of professional and pedagogical thought of teacher are analysed. Changes which took place in descriptions of this thought during the second half of XX – the beginning of XXI century are traced. It is found out, that in modern terms the important sign of professional and pedagogical thought the aksiological constituent which provides attitude of teacher toward the pedagogical activity and to the pupils as to the personality value is considered. On the basis of the psychological and educational research analysis the concepts of pedagogical thinking and system of pedagogical thinking formation is given.

The scientific views on the quality and practice-oriented characteristics of professional pedagogical thinking of teachers prove the presence a wide range of qualities, properties, skills in its composition. If considering these features in historical retrospective review, we can state not only a gradual increase in their number, but also the concretization of manifestations, filling previously known skills with a new content, taking into account modern requirements to professional skills, competence of the teacher. An important aspect of professional and pedagogical thinking arises humanistic component that orientate the process of training and education on the subject-subjective, the dialogue principles in which the teacher and the student are equal participants in the educational process.

Key words: professional and pedagogical thought, teacher, qualities, properties, abilities, values, educational process.

Подано до редакції 07.04.2014

УДК 378:[371.134.035.5:331.101.1]

© 2014

Букатова О.М.

ЕРГОНОМІЧНА ГОТОВНІСТЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

В статті йдеться про ергономічну готовність майбутніх учителів технологій до педагогічної діяльності в умовах сучасної модернізації вищої освіти. Також було охарактеризовано та проаналізовано компоненти ергономічної готовності майбутніх учителів технологій під час проведення занять в ЗНЗ та в позаурочний час.

Ключові слова: ергономічна готовність, педагогічна діяльність, педагогічні технології компоненти ергономіки.

Постановка проблеми у загальному вигляді... У сучасному суспільстві відбуваються глибокі соціально-економічні зміни, які зачіпають і систему професійно-технічної та вищої освіти. Інноваційні процеси в освітній сфері здійснюються в умовах економічної та політичної нестабільності. Основні маси населення не готові до вступу в нові економічні відносини, орієнтовані на різноманіття форм власності, конкуренцію і ділову заповзятливість, низький рівень життя тощо. Ці негативні тенденції посилюють в державі соціально-економічні протиріччя. В результаті соціально-психологічні дослідження науковців свідчать про низький рівень психологічної адаптації людей до нових економічних умов.

Ергономіка взаємопов'язана з усіма науками, предметом вивчення яких є трудова діяльність людини: інженерною психологією, психологією, технологією, фізіологією, гігієною, соціологією праці, безпекою праці тощо. Вона виникла на «стиках» наук про людину і покликана усунути порушення єдності оптимізації всіх компонентів трудової діяльності, обумовлених безліччю дисциплінарних підходів до створення умов щодо вивчення технологій.

Значення ергономіки для народного господарства полягає в посиленні соціальної орієнтації технічного прогресу, у підвищенні якості і скороченні термінів підготовки людини до обслуговування цих систем, зведенню до мінімуму кількості аварій і катастроф з причин недосконалої організації взаємодії людини з технікою, зниженні напруженості і підвищенні привабливості праці [2].

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми... Ергономічні дослідження в контексті педагогічної та професійної практики проводилися в дослідженнях В. Буряка, К. Марквардта, А. Молибога, В. Наумчика, В. Нестеренка, С. Скидана. Вдосконаленням процесів підготовки студентів засобами педагогічної ергономіки були описані в роботах А. Воловиченка, О. Гервасія, І. Зельдіса, А. Кожина, О. Максименка.

Впровадженням наукової організації праці з основами ергономіки на заняттях технології були конкретизовані в працях педагогів і психологів ХХ століття. Питанням оснащення та методичним забезпеченням шкільних технологічних майстерень розглядалися в працях А. Воловиченка, І. Зельдіса, В. Степенка. Удосконаленням обладнання та інструментів для матеріально-технічного забезпечення шкільних технологічних майстерень були розглянуті в працях А. Воловиченка, І. Коржева, Л. Любомирського, Г. Сальникова. Дослідженням режиму праці учнів у шкільних технологічних майстернях були розглянуті в працях В. Андріяшина, Б. Ведмеденка, С. Крапівіщевої, Н. Малинської, Р. Сапожникової. Загальні принципи наукової організації праці учнів на заняттях з технології впроваджувалися в роботах П. Азаренкова, С. Батишева, Л. Бондарєва, А. Сайка. Психологічні аспекти наукової організації праці учня на уроках технології і вчителя технології досліджувалося в наукових розробках Ю. Азарова, П. Блонського, Д. Ельконіна, Е. Кагарова, Н. Кузьміної, Є. Мілеряна, І. Раченка, І. Фастовця, А. Щербакова, Б. Якубова.

Формулювання цілей статті... Метою статті є охарактеризувати ергономічну готовність майбутніх учителів технологій до педагогічної діяльності в умовах сучасної модернізації вищої освіти.

Аналіз етапів формування ергономічної готовності майбутніх учителів технологій дає можливість провести паралель між розвитком «Технології» як предмета та педагогічною ергономікою. Стало очевидним, що в ті періоди минулого століття, коли трудове навчання як предмет витіснялося з навчального процесу, ергономіка не могла в повну силу розвиватися і діяти. В нашій статті ми повинні встановити взаємозв'язок між підходами до вдосконалення навчально-продуктивного процесу і вимогами ергономіки, оскільки професійна діяльність майбутніх учителів технологій подібна виробничій праці, а використання ергономічної готовності до педагогічної діяльності паралельно з положеннями про педагогічні практики (активні і пасивні) стало закономірною необхідністю [9].

Для використання основ ергономічної науки, як засобу удосконалення педагогічної діяльності майбутніх учителів технологій, нам необхідний відповідний рівень підготовки педагогічних кадрів. Адже від педагогічної майстерності, знань, умінь і навичок майбутніх учителів технологій залежить якість, ефективність і безпека підготовки учнів до уроків технологій.

Виклад основного матеріалу дослідження... Ергономіка – це наука, що вивчає людину та її функціональні здібності в процесі педагогічної діяльності з метою її оптимізації, для нашого дослідження важливо, те, що «синтезуючи дослідження цілого ряду наук про трудову діяльність та технологічних дисциплін, ергономіка може сприяти встановленню відповідних міжпредметних зв'язків та кращої організації самого процесу навчання» [4].

Ергономіка виникла у зв'язку із значним ускладненням технічних засобів і умов їх функціонування в сучасному виробництві, істотною зміною трудової діяльності людини, синтезуванням у ній багатьох трудових функцій. Ергономіка сформувалася на стику наук – психології, фізіології та гігієни праці, соціальної психології, анатомії і ряду технічних наук. В умовах науково-технічної революції різко зросли вартість технічних засобів та «ціна» помилки людини при управлінні складними системами. Тому при проектуванні нової і модернізації існуючої техніки особливо важливо заздалегідь і з максимальною доступною повнотою враховувати можливості і

особливості людей, які будуть нею користуватися. При вирішенні такого роду завдань необхідно узгодити між собою рекомендації психології, фізіології, гігієни праці, соціальної психології, співвіднести їх і пов'язати в єдину систему вимог до того чи іншого виду трудової діяльності людини.

Ергономіка знаходить застосування у всіх областях людської діяльності: в організації виробництва і в конструюванні нової техніки, в проектуванні будинків і обладнанні приміщень, в дизайні, в медицині, в спорті.

Важлива вимога ергономіки – використання сучасних екологічно чистих матеріалів та технологій в облаштуванні для людини її «робочого простору» [1].

Завдяки ергономіці успішно ведеться профілактика «професійних» захворювань, підвищується продуктивність праці.

У сучасній освіті з кожним роком збільшується навантаження на учнів та вчителів, а разом з ним в школах зростає кількість дітей і дорослих, що постійно зазнають втому і незадоволеність своїми досягненнями, які страждають хронічними захворюваннями. І тут на допомогу приходять педагогічна ергономіка – наука про раціональну організацію навчального процесу та педагогічної праці, про грамотне обладнання робочих місць для вчителя та учнів.

Проблема погіршення здоров'я підростаючого покоління останнім часом стала об'єктом уваги медиків, педагогів, батьків, широкої громадськості. Аналіз матеріалів роботи шкіл з формування культури здорового способу життя показує, що накопичений досить багатий досвід з організації здоров'яформуючої діяльності та створення здоров'язберігаючих умов в освітній установі. Однак більшість дій, що вживаються адміністрацією освітніх установ щодо усунення факторів, які негативно впливають на здоров'я школярів, спрямовані на проведення спортивних заходів, днів Здоров'я, організацію тематичних лекцій і т.п.

У цьому зв'язку хотілося б звернути увагу на одну з головних причин погіршення здоров'я учнів – інтенсифікацію навчального процесу. І тоді, розглянувши критерії здоров'язберігаючої навчальної діяльності, можна системно підходити до вирішення практичних завдань щодо збереження здоров'я дітей шкільного віку та формування ергономічної готовності викладачів технологій.

На основі аналізу психолого-педагогічної літератури під ергономічною готовністю вчителя технологій до організаційно-педагогічної діяльності розуміємо своєрідне особистісне утворення, яке включає в себе інтереси, потреби, прагнення, спрямовані на вдосконалення процесу трудового навчання учнів. Готовність вчителя технологій до організаційно-педагогічної діяльності на основі ергономічної науки розглядається нами як сукупність знань, умінь і навичок, що необхідні для ефективної організації навчально-виробничого процесу в технологічних майстернях ЗНЗ, здатність і готовність аналізувати і проектувати виробничі процеси, обладнання, місця, середовище проживання згідно ергономічних вимог, а також оволодіння науковими основами та методикою проведення ергономічних досліджень.

Важливими умовами досягнення високого рівня ергономічної готовності майбутніх вчителів технологій була визначена необхідність ретельного і цілеспрямованого формування змістовної основи професійної підготовки, а також оптимальне поєднання процесу навчання з технологічною діяльністю і педагогічною практикою як активною так і пасивною [7].

У нашій статті ми повинні розібрати чотири компоненти ергономічної готовності майбутнього вчителя технологій. До них ми можемо віднести:

1) Ціннісний компонент – відбиває особисте ставлення до ергономічної підготовки майбутнього вчителя технологій (наявність або відсутність позитивної мотивації щодо значення результатів ергономічних досліджень для організації продуктивної технологічної діяльності учнів і збереження їх здоров'я).

2) Когнітивний компонент – визначає рівень реалізації пізнавальної діяльності майбутнього вчителя технологій (їх ступінь оволодіння спеціальними знаннями з основ педагогічної ергономіки).

3) Діяльнісний компонент – формує ергономічні аспекти практичної діяльності майбутнього вчителя технологій (їх ступінь реалізації результатів ергономічних досліджень при професійній педагогічній діяльності);

4) Креативний компонент – розкриває сутність творчого підходу до ергономічної діяльності майбутнього вчителя технологій (здійснення в тій чи іншій мірі креативного підходу до організації ергономічно досконалого навчально-виробничого процесу на уроках технологій).

Визнаючи сукупність компонентів як мірної одиниці рівня сформованості ергономічної готовності майбутнього вчителя технологій, нам потрібно охарактеризувати структуру ергономічної готовності майбутнього вчителя технології до професійної діяльності [3].

До структури ергономічної готовності майбутніх учителів технологій ми можемо віднести такі компоненти:

- знання основ ергономічної теорії;
- знання ергономічних вимог до оснащення навчальних майстерень, робочих місць учнів і вчителя технологій;
- знання про вікові особливості розвитку учнів при формуванні трудових прийомів;

- знання естетичних і санітарно-гігієнічних норм праці учнів у технологічних майстернях, вміння підбирати оснащення і інтер'єр майстерні;
- вміння визначати і підтримувати належні умови праці учнів;
- вміння організовувати робочі місця учнів;
- вміння підбирати раціональні трудові дії, прийоми обробки матеріалів і етапи технологічного процесу;
- усвідомлення значення ергономічної підготовки на шляху гуманізації освіти;
- особистісне ставлення до проблематики ергономічності цих досліджень;
- мотиваційна спрямованість на необхідність існування ергономічного підходу;
- професійна значимість використання навичок ергономічного характеру;
- творчий підхід до використання прийомів ергономічного проектування;
- виробничі і організаційні навички творчого характеру;
- педагогічна майстерність;
- комунікативно-управлінські навички згідно ергономічних вимог [5].

На основі вищесказаного ми прийшли до висновків, що під ергономічно-педагогічними умовами можна розуміти сукупність взаємопов'язаних факторів, необхідних для організації цілеспрямованого освітнього процесу, котрий сприяє ефективному навчанню учнів ЗНЗ з урахуванням психолого-педагогічних, фізіологічних та антропологічних особливостей їх розвитку.

Вивчення та проектування таких ергономічних систем створили необхідні передумови для об'єднання наук природничого та спеціального циклу зумовили появу нових дослідницьких завдань:

- По-перше, це завдання, пов'язані з описом характеристик людини як компонента автоматизованої системи. Йдеться про процеси сприйняття інформації, пам'яті, прийняття рішень, дослідження рухів та інших процесів, проблеми мотивації, готовності до діяльності, стресу, колективної діяльності операторів. З точки зору забезпечення ефективності діяльності людини, важливе значення мають такі фактори, як стомлення, монотонність операцій, перцептивне і інтелектуальне навантаження, умови роботи, фізичні фактори навколишнього середовища, біомеханічні і фізіологічні чинники.

- По-друге, це завдання проектування нових засобів діяльності, що відносяться переважно до забезпечення взаємодії людини і машини. До таких засобів відносять візуальні і слухові індикатори, органи управління, нові інструменти і прилади.

- По-третє, це завдання системного характеру, пов'язані з розподілом функцій між оператором і машиною, з організацією робочого процесу, а також завдання підготовки, тренування і відбору операторів [8].

Перелік даних знань має бути передбачений освітньо-професійною програмою підготовки майбутнього вчителя технологій. Він повинен сформувати уявлення про структуру та зміст діяльності майбутніх вчителів технологій, які повинні вміти:

- виділяти і пояснювати різні види діяльності майбутнього педагога: трудову, навчальну, професійну;
- класифікувати види ергономічної діяльності по участі майбутнього вчителя технологій в системах «людина – техніка – середовище» на основі знань про характер переробки інформації людиною і про характер взаємодії з інформаційною моделлю;
- визначати надійність діяльності майбутнього вчителя технологій на основі знань з теорії ергатичних систем;
- зробити формалізований опис процесу оцінки надійності, якості, ефективності ергономічної діяльності;
- проектувати алгоритм ергономічної готовності майбутніх учителів технологій до педагогічної діяльності;
- формулювати і вирішувати задачу розподілу функцій для різних технологічних ситуацій і при різних критеріях;
- визначати роль і місце експертних систем у підготовці рішень;
- описувати знання для їх подання в ергономічну науку за допомогою виставок робіт учнів, участі в олімпіадах тощо;
- формулювати ергономічні та функціональні вимоги до систем підтримки прийняття рішень;
- працювати із зразками експертних систем і систем підтримки прийняття рішень;
- формувати ергономічні вимоги до робочого місця і до робочого середовища [6].

Всі вищезазначені знання та вміння майбутній вчитель технологій повинен отримати в процесі вивчення дисциплін, передбачених навчальним планом спеціальності.

Висновки... У будь-якій цивілізованій країні ергономіка стає однією з рушійних сил економічного і соціального прогресу. Значення ергономіки для народного господарства полягає в посиленні соціальної орієнтації технічного прогресу, скорочення термінів підготовки людини до обслуговування цих систем, зведенню до мінімуму кількості аварій і катастроф з причин недосконалої організації взаємодії людини з технікою, зниженні напруженості і підвищенні привабливості праці.

У зв'язку з кардинальною зміною характеру трудової діяльності людини – повсюдним переходом від фізичної праці до переважно розумовому – у ергономіки з'явилися нові пріоритети: когнітивні процеси, освіта всіх ланок, управління персоналом тощо.

В Україні є нормативна база та соціальні передумови для розвитку і поширення ергономічної освіти.

Світовий досвід говорить про необхідність ергономічної підготовки майбутніх учителів технологій. Ергономічна підготовка майбутніх учителів технології є новим об'єктом і предметом дослідження в педагогіці.

Викладені вище результати дослідження є першим етапом процесу ергономічної підготовки майбутніх учителів технології в професійній діяльності. Подальші дослідження будуть спрямовані на розробку методики та педагогічної технології навчання студентів технологіко-педагогічних факультетів саморегуляції навчально-пізнавальної діяльності для подальшого використання ними ергономіки в своїй професійно-педагогічній діяльності.

Література

1. Алексеев Н.Г. Методологические принципы проектирования образовательных систем / Н.Г. Алексеев // Проектирование в образовании: проблемы, поиски, решения. М. : Институт педагогических инноваций РАО, 1994. – С. 20-23.
2. Алексюк А.М. Педагогіка вищої освіти України: історія: теорія. / А.М. Алексюк. – К. : Либідь, 1998. – 532 с.
3. Борисова Т.М. Проблеми та перспективи формування ергономічних знань у студентів технологічних факультетів педвузів / Т.М. Борисова // Інноваційні технології в професійній підготовці вчителя трудового навчання: проблеми теорії і практики: матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. (Полтава, 12-14 квіт. 2007 р.). – Полтава : ПДПУ, 2007. – Вип. 2. – С. 331-333.
4. Буряк В.К. Эргономические основы учебного процесса в высшей школе / В.К. Буряк. – Кривой Рог : КПИ, 1993. – 132 с.
5. Дизайн і ергономіка. Класифікація і номенклатура дизайнових та ергономічних показників якості побутових машин та приладів: ДСТУ 3963-2000. [Чинний від 2001-12-01]. – К. : Офіційне видання, 2000. – 24 с. – (Національний стандарт України).
6. Зинченко В.П. Основы эргономики. / В.П. Зинченко, В.М. Мунипов. – М. : Изд-во МГУ, 1979. – 344 с.
7. Мунипов В.М., Зинченко В.П. Эргономика: человекоориентированное проектирование техники, программных средств и среды: Учебник. / В.М. Мунипов, В.П. Зинченко. – М. : Логос, 2001. – 356 с.
8. Рубцов О.Л. Дизайн та ергономіка: номенклатура показників якості / О.Л. Рубцов, В.О. Свірко // Стандартизація, сертифікація, якість. – 2004. – № 3. – С. 22-28.
9. Сидоренко В.К. Актуальні проблеми підготовки вчителів трудового навчання в світлі реформування освіти в Україні / В.К. Сидоренко // Трудова підготовка в закладах освіти. – 2004. – № 2. – С. 41-44.

Букатова О.М.

Эргономичная готовность будущих учителей технологий к педагогической деятельности

В статье идет речь о эргономической готовности будущих учителей технологии к педагогической деятельности в условиях современной модернизации высшего образования. Также были охарактеризованы и проанализированы компоненты эргономической готовности будущих учителей технологии при проведении занятий в ООЗ и во внеурочное время.

Ключевые слова: эргономичная готовность, педагогическая деятельность, педагогические технологи компоненты эргономики.

Bukatova O.M.

Ergonomic readiness of the future teachers of technology to teaching

The article dealt with an ergonomic willingness of future teachers of technology for teaching activities in the current modernization of higher education.

Particular attention is paid to the study of the process of successful professional activity that accompanied the creation of ergonomic conditions for the main components of the educational environment that determine the dependence of the effectiveness of the technology of the future teacher of ergonomic work place organization designed to perform professional tasks.

At tensions paid to the feature soft he professional activity of teacher soft technology that should be prepared for a successful an defective performance of their professional duties.

The necessity of taking in to account the humanistic idea sin the implementation of ergonomic technology education.

Also describe sand analyzes the ergonomic component sof future technology teachers during lessons in CEI and after school.

Key words: ergonomic readiness, educational activities, educational technology components ergonomics.

Подано до редакції 19.03.2014

Рекомендовано до друку канд.пед.наук, доц.Петуховою Т.А.

УДК: 378+377.35+78.07+785.6+7.071

© 2014

Економова Е.К.

МОДЕЛЬ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СПІВАКІВ ДО КОНЦЕРТНО-КАМЕРНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті автор пропонує структуру концертно-камерної діяльності співака, розглядає структуру професійної підготовки співаків до концертно-камерної діяльності у вищих навчальних закладах мистецтв, досліджує сутність феномену «професіоналізм співака у концертно-камерній діяльності», створює модель професійної підготовки співаків до концертно-камерної діяльності, а також розробляє педагогічні умови, які сприятимуть ефективності професійної підготовки співаків і досягненні успішності у концертно-камерній діяльності.

Ключові слова: модель, професіоналізм, професійна підготовка, педагогічна система, педагогічні умови, концертно-камерна діяльність.

Постановка проблеми у загальному вигляді... Дослідження професійної діяльності, підготовки до професійної діяльності вимагає актуалізації цілого комплексу різних наукових знань.

Професійна діяльність – це складний багато знаковий об'єкт, що представляє собою систему. Інтегруючим компонентом даної системи, яка забезпечує її життєдіяльність, є суб'єкт праці, що здійснює взаємодію всіх компонентів системи, з урахуванням різноманітності ознак, що відображають її специфіку.

Підготовка до професійної діяльності – це також складна педагогічна система, інтегруючим компонентом якої є суб'єкт навчання – майбутній фахівець у конкретній професійній діяльності.

Питання, пов'язані з дослідженням професійної підготовки співаків до концертно-камерної діяльності, а саме з проблемою досягнення готовності співаків, формування індивідуального стилю та розвитку професійно-особистісних якостей, необхідних для концертно-камерної діяльності, а також коло питань з професіоналізму співаків і досягнення успішності у концертно-камерній діяльності не отримали достатнього висвітлення у науковій і методичній літературі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми... У людини, яка виконує професійну діяльність, так само, як і у того, хто навчається, готується до виконання професійної діяльності, можна виділити наступні властивості: особистісні, психологічні, фізіологічні, анатомічні, індивідуально-типологічні. Крім того, людина розглядається як особистість, яка володіє соціальною якістю, яка проявляється в її професійній діяльності. Дана якість визначається наступними ознаками: соціально-визначеною ціллю діяльності; соціальним статусом та роллю; нормами та цінностями, які обумовлюють професійну поведінку; рівнем освіти та спеціальної підготовки [2].

Знання про ознаки соціальної якості суб'єкта праці, соціальні зв'язки та рівні соціальної взаємодії людей є необхідною ланкою при оцінюванні ступеню професійної готовності суб'єкта праці до виконання даної діяльності. Вони необхідні також для прогнозування можливостей адаптації суб'єкта у вибраній ним професії у процесі його підготовки до професійної діяльності. Ці знання не менш значущі при здійсненні регулювального впливу на соціально-психологічну адаптацію суб'єкта праці у конкретному професійному середовищі.

Роз'яснення поведінки суб'єкта праці у професійній діяльності вимагає: 1) знання закономірностей і тенденцій формування та зміни його професійної спрямованості, чинників, що визначають цю діяльність: інтересів, мотивів, ціннісних орієнтацій, особистісних установок, волі тощо; 2) знання закономірностей формування та зміни психічних процесів: сприйняття, уваги, пам'яті, мислення тощо; 3) знання індивідуально-типологічної своєрідності та її прояву у поведінці людини.

При вивченні професійної діяльності пізнання предмету, засобів та умов праці є лише необхідним об'єктивним орієнтиром, що дозволяє зрозуміти сутність суб'єкта праці як особистості та як професіонала, тому що суб'єктивне відображення людиною заданої об'єктивної реальності є регулятором її поведінки у діяльності. В даному питанні найбільш важливим є вивчення характеру, форми та динаміки відображення об'єктивної реальності суб'єктом праці та чинників, що обумовлюють конкретні типи цього відображення у професійній діяльності. Серед чинників чітко виділяються дві самостійні, але взаємодіючі групи: 1) об'єктивні чинники; 2) суб'єктивні чинники. До першої групи відносяться: соціальні, виробничо-технічні, економічні, організаційні та санітарно-гігієнічні характеристики професійної праці. Друга група чинників включає: особистісні, професійно-психологічні, психофізіологічні та індивідуально-типологічні якості суб'єктів праці [2, с. 14]. Вивчення останніх повинно розкривати, як у свідомості суб'єкта праці відбивається задана об'єктивна реальність та яким є його вплив на трудову поведінку та на результати праці. Для цієї цілі можливо використати психологічні ознаки праці та їхні градації, розроблені Є.О. Клімовим [3].

Перша ознака – це усвідомлення соціальної цінності результату праці. Рівень даного усвідомлення визначається на основі: ступеню уявлення у суб'єкта праці знань про вимоги до результату праці; характеру пізнання соціальної цінності передбачених результатів праці для себе та для суспільства; емоційних проявів суб'єкта праці у діяльності та їхньої адекватності його уявленням та знанням.

Друга ознака – усвідомлення обов'язковості виконання дорученої справи у заданих нормах. Рівень представленості даної ознаки визначається на основі: оцінки характеру усвідомлення необхідності та відповідальності виконання роботи у суворо заданих рамках; оцінки адекватності емоційного стану суб'єкта праці рівню його усвідомлення.

Третя ознака – усвідомлене використання знаряддя та засоби досягнення професійних цілей. Дана ознака також розглядається з позицій порівневої представленості за наступними характеристиками: ступенем теоретичної підготовленості до виконання професійної діяльності; ступенем сформованості професійних умінь та навичок; адекватністю емоційних проявів відповідно рівню професійної готовності суб'єкта праці.

Четверта ознака – усвідомлення міжособистісних відношень. Оцінка рівнів даної ознаки здійснюється на основі глибини знань та розуміння суб'єктом праці вкладу інших людей у створення матеріальних цінностей суспільства, які він використовує у своїй професійній діяльності в цілях створення нових суспільно значущих цінностей.

Вивчення представлених психологічних ознак професійної діяльності розкриває обумовленість взаємозв'язків мотиваційних, когнітивних, операторних та афективних компонентів діяльності суб'єкту праці з його соціальними установками, індивідуально-типологічними особливостями, професійною спрямованістю та підготовленістю.

Формулювання цілей статті... Мета даної статті полягає у розробці структури професійної підготовки співаків до концертно-камерної діяльності у вищих навчальних закладах мистецтв, визначенні сутності феномену «професіоналізм співака у концертно-камерній діяльності», створенні моделі професійної підготовки співаків до концертно-камерної діяльності, а також визначенні педагогічних умов, які сприятимуть ефективності професійної підготовки співаків і досягненні успішності у цієї діяльності.

Виклад основного матеріалу дослідження... На основі психологічних ознак праці, запропонованих Є.А. Клімовим, а також посилаючись на дослідження Н.В. Кузьміної щодо структури професійної діяльності вчителя [5], ми виокремили шість компонентів концертно-камерної діяльності співака, які створюють її структуру.

Мотиваційний компонент передбачає бажання і потребу співака працювати в сфері концертно-камерного виконавства, стійкий інтерес і спрямованість всіх зусиль на досягнення успішності у виконанні завдань концертно-камерної діяльності.

Гностичний компонент включає в себе вміння, що забезпечують вивчення змісту, прийомів, способів, особливостей процесу і результатів власної діяльності співака, її переваг і недоліків.

Проективний компонент включає вміння формулювати систему цілей і завдань концертно-камерної діяльності, планувати власну діяльність на тривалий час.

Творчий компонент включає вміння, які забезпечують розвиток творчого потенціалу та індивідуальності співака у власній діяльності, що втілюється у досягненні високої майстерності виконавця і створенні індивідуальної художньої інтерпретації музичного твору як унікального, неповторного продукту концертно-камерної діяльності.

Організаційний компонент включає вміння в області оперативного вирішення завдань, пов'язаних з організацією власної діяльності та поведінки на різних етапах процесу роботи співака: 1) підготовчого (стадії розбору, технічного і художнього оволодіння музичним твором); 2) концертного (всі етапи передконцертної підготовки, репетиції і саме виступ); 3) післяконцертного (етапи аналізу концертного виступу, його результатів і недоліків).

Комунікативний компонент включає вміння в області оперативного вирішення завдань, що встановлюють співвідношення діяльності співака з тими, на кого спрямований вплив (слухачами), а також з тими, хто виступає в ролі партнерів по діяльності (концертмейстером та іншими музикантами-виконавцями).

Перелічені професійні вміння співака, що характеризують різні аспекти концертно-камерної діяльності, розвиваються та формуються у процесі професійної підготовки співаків до концертно-камерної діяльності у вищих навчальних закладах мистецтв. У даному контексті вважаємо доцільним запропонувати структуру професійної підготовки співаків до концертно-камерної діяльності у вищих навчальних закладах мистецтв.

Професійна підготовка співаків до концертно-камерної діяльності у вищих навчальних закладах мистецтв здійснюється у рамках двох взаємопов'язаних процесів: навчального процесу засвоєння знань, умінь та навичок, необхідних для концертно-камерного виконавства, що проходить у формі уроків з класу камерного співу та навчального виконавського процесу у формі академічних концертів, музично-виконавської практики, виконавських конкурсів, музичних фестивалів та сольних концертів.

Тобто ми розглядаємо професійну підготовку співаків до концертно-камерної діяльності як цілісний педагогічний процес, тому що гармонійна особистість, справжній професіонал може бути сформований тільки у цілісному педагогічному процесі.

Педагогічний процес – це цілісний навчально-виховний процес у єдності та взаємозв'язку виховання та навчання, який характеризується сумісною діяльністю, співпрацею, співтворчістю його суб'єктів, що опосередковані культурним змістом та методами засвоєння культури та її створення, який сприяє найбільш повному розвитку та самореалізації особистості [4, с. 277].

Цілісність, на думку В.О. Сластьоніна, є синтетична якість педагогічного процесу, що характеризує вищий рівень його розвитку, результат стимулювальних свідомих дій та діяльності суб'єктів, які функціонують у ньому [6]. Цілісному педагогічному процесу притаманна внутрішня єдність компонентів, які його складають, їхня гармонійна взаємодія. У педагогічному процесі спеціально створюються функціональні підсистеми, що спрямовані переважно на вирішення освітньо-розвивальних та виховних завдань. У цілісному педагогічному процесі, у кожному акті педагогічної взаємодії вирішуються не тільки прямі, домінуючі, але і підпорядковані завдання розвитку всіх сторін особистості. Це досягається всебічним охопленням основних видів діяльності, їхнім поєднанням та взаємозбагаченням. Враховуючи різноманітність взаємовідносин та взаємозв'язків між компонентами педагогічного процесу, автор розглядає різні аспекти цілісності: змістовно-цільовий, організаційно-процесуальний та операційно-технологічний.

Професійна підготовка співаків до концертно-камерної діяльності у вищих навчальних закладах мистецтв

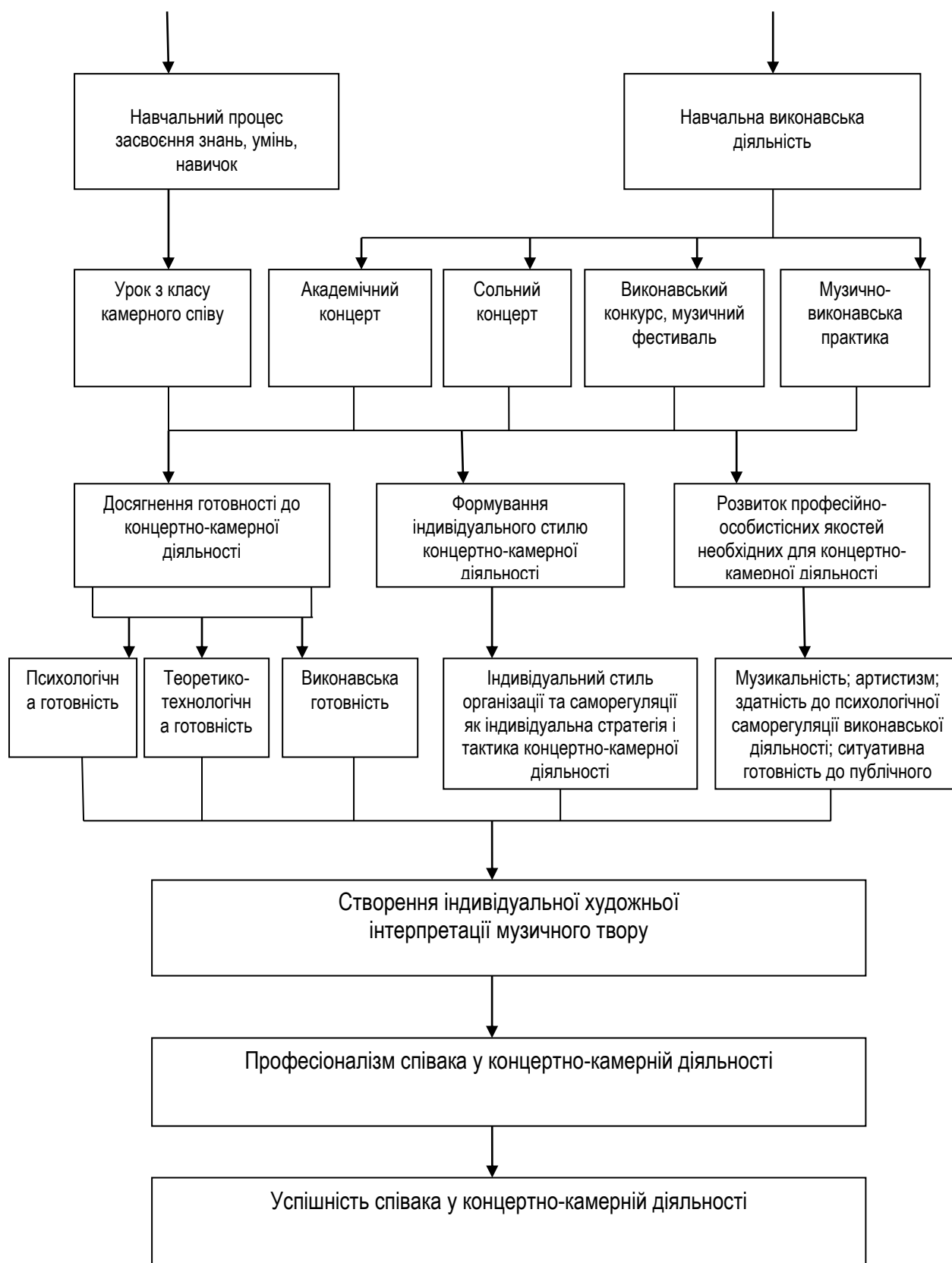


Рис. 1 Структура професійної підготовки співаків до концертно-камерної діяльності у вищих навчальних закладах мистецтв

Цілісна діяльність того, хто навчається, яка організовується педагогом або ним самим, – це єдність навчання та інших видів діяльності. Реалізація в єдності всіх компонентів змісту навчання, а вони відображають навчальні, розвивальні та виховні завдання, за умови цілісності діяльності педагога та цілісності діяльності того, хто навчається, і є суттєва характеристика педагогічного процесу як цілісного явища.

Таким чином, забезпечення гармонійного співвідношення навчання, усіх видів творчої діяльності студентів, що організовуються як професійна підготовка співаків до концертно-камерної діяльності та спрямованих на вирішення у комплексі завдань навчання, виховання та розвитку, призводить до формування «гармонійної цілісності» особистості співака-професіонала.

Ця підготовка являє собою певну педагогічну систему, вищою ціллю та результатом якої є досягнення співаком успішності у концертно-камерній діяльності на основі високого рівня професіоналізму.

Професіоналізм є складним системним об'єктом із різноманітними складовими, властивостями і відношеннями. Феномен педагогічного професіоналізму досліджує Н.В. Гузій [1]. Сутність та зміст категорії педагогічного професіоналізму треба розглядати, на думку автора, в єдності особистісних та діяльнісних проявів феномену як органічно взаємозалежних підсистем, а концептуальна схема професіоналізму педагогічної праці конкретизується професіоналізмом педагогічної діяльності і професіоналізмом особистості педагога як базовими складовими.

Н.В. Гузій пропонує модель професіоналізму – авторську концептуальну схему опису високої якості професійної праці вчителя-вихователя-викладача в єдності діяльнісних та особистісних сутнісних сторін, що представлена системою інтегративних характеристик мотиваційного, когнітивного, афективного, конативного компонентів та їх системоутворювальних чинників [1].

Здійснене Н.В. Гузій системне дослідження педагогічного професіоналізму закладає підґрунтя для осмислення орієнтирів будь-якої професійної діяльності, зокрема концертно-камерної діяльності співака.

Отже, спираючись на розглянуті вище положення, ми визначаємо професіоналізм співака у концертно-камерній діяльності як інтегративне утворення, що проявляється у готовності співака до концертно-камерної діяльності, сформованості індивідуального стилю концертно-камерної діяльності, професійно-особистісних якостей, необхідних для концертно-камерної діяльності та здатності створювати оригінальну художню інтерпретацію музичного твору, що наочно відображено на рис. 2.

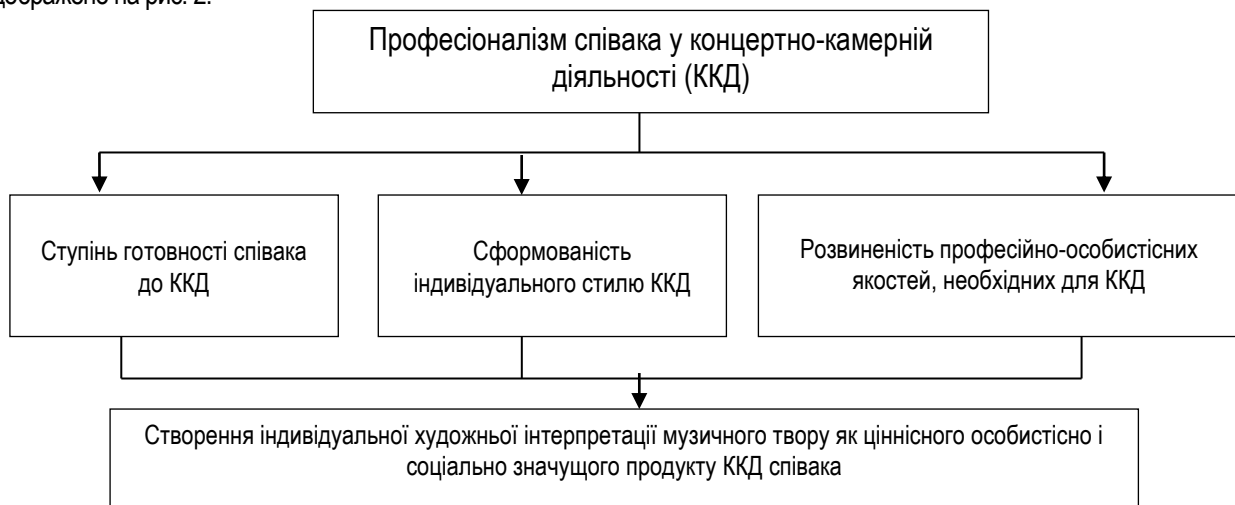


Рис. 2 Структура професіоналізму співаків у концертно-камерній діяльності

На основі аналізу наукової літератури з проблем даного дослідження, а також розглянутої вище структури професійної підготовки нами була розроблена модель професійної підготовки співаків до концертно-камерної діяльності (див. Рис.3).

Запропонована модель наочно відображає зв'язок професійної підготовки співака до концертно-камерної діяльності з формуванням індивідуального стилю концертно-камерної діяльності, розвитком професійно-особистісних якостей співака, необхідних для концертно-камерної діяльності, та досягненням готовності співака до концертно-камерної діяльності. Формування перерахованих категорій у співака здійснюється за допомогою функцій, притаманних даній педагогічній системі (мотиваційної, навчальної, виховної, розвивальної, адаптивної, контролювальної, коригувальної, психологічної, творчої, організаційної, комунікативної та нормативної).

Успішність співаків у ККД

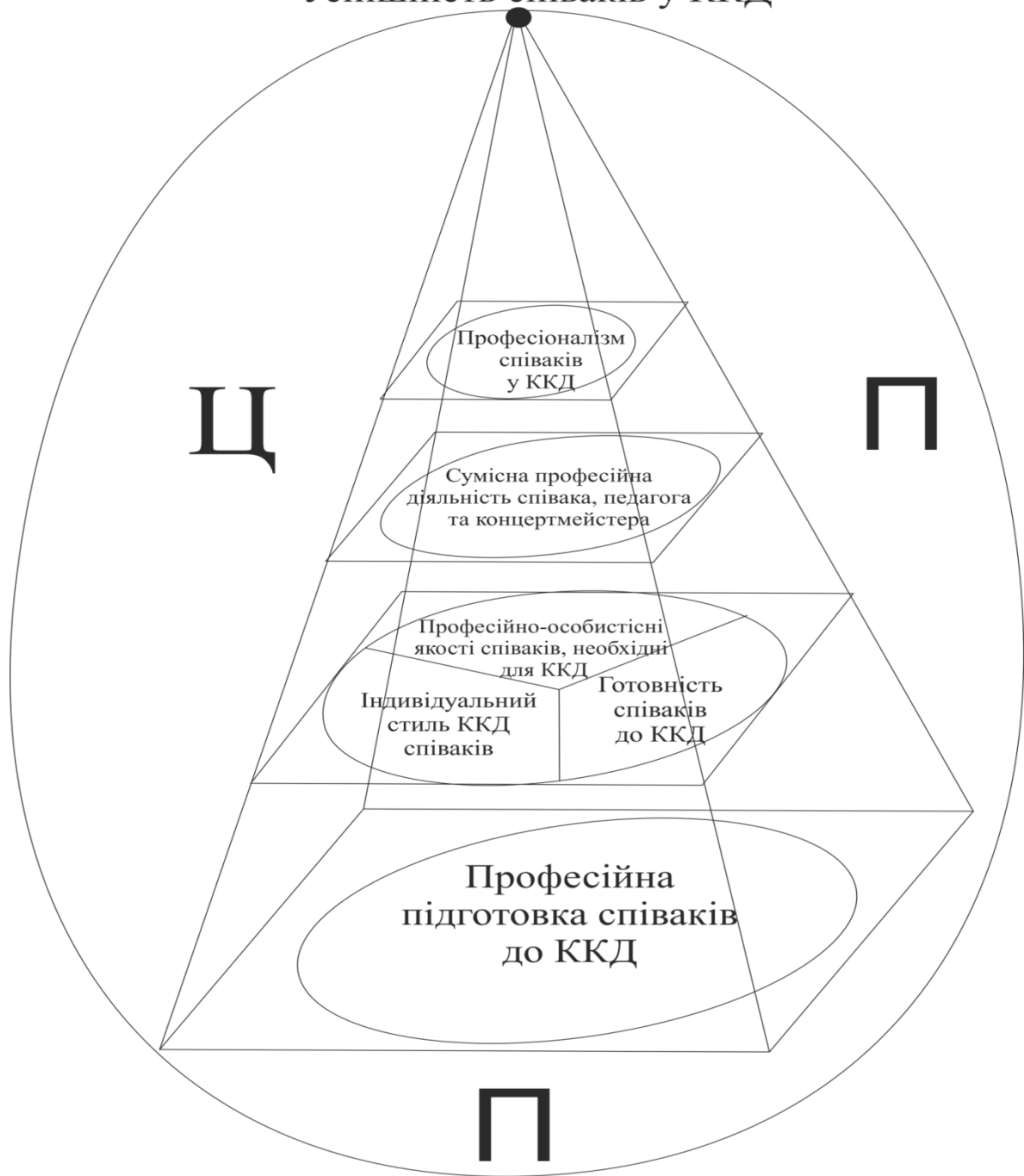


Рис.3. Модель професійної підготовки співаків до концертно-камерної діяльності

Професійна підготовка співаків до концертно-камерної діяльності буде ефективною, на наш погляд, якщо впровадити у процес її реалізації певні педагогічні умови.

Педагогічні умови професійної підготовки співаків до концертно-камерної діяльності, за нашим розумінням, – це сукупність спеціально-створених у навчально-виховному процесі обставин, що є необхідними для реалізації головної цілі цієї підготовки – досягнення співаками високого рівня професіоналізму і які сприяють успішності співаків у концертно-камерній діяльності.

Навчальна професійна діяльність співака реалізується шляхом взаємодії з педагогом та концертмейстером, що розглядається нами як взаємодія у тріаді: «педагог-співак-концертмейстер». Характер взаємодії між суб'єктами малої групи є особистісно орієнтованим та спирається на розвивальну стратегію впливу суб'єктів взаємодії один на одного. Розвивальна стратегія орієнтована на довгостроковий ефект, зміну особистості кожного з учасників взаємодії та здійснюється в ході тривалого діалогового контакту між ними. Особистісно зорієнтована взаємодія, що спрямована на формування структури особистості співака, її оригінальності, самобутності, розвиток партнерських відносин з

концертмейстером та суб'єкт-суб'єктного діалогу з педагогом, стає можливою за умови тривалого спілкування у процесі навчання та виховання.

Таким чином, основними характеристиками особистісно зорієнтованої взаємодії виступають суб'єкт-суб'єктні відношення у формі партнерства та діалогу між взаємодіючими суб'єктами, орієнтація на довгострокову взаємодію та усвідомлений рівень обміну інформацією, яка засвоюється суб'єктами у процесі професійного та особистісного спілкування, на створення сумісного творчого продукту – художньої інтерпретації музичного твору.

Організація навчально-виховного процесу на основі особистісно зорієнтованої взаємодії у триаді «педагог-співак-концертмейстер» є однією з умов реалізації професійної підготовки співаків до концертно-камерної діяльності у вищих навчальних закладах мистецтв, оскільки сприяє досягненню співаками високого рівня професіоналізму в концертно-камерній діяльності.

В основу професійної підготовки співака покладені знання, вміння та навички відповідно вимогам, які пред'являються до професії співака.

Якість професійної художньої діяльності співака в області концертно-камерного виконавства безумовно залежить від багатьох чинників, разом з тим, слід виділити з них головні: 1) естетичне сприйняття музичних творів, художньо-естетична спостережливість, розвиненість уяви та художньо-образного мислення; 2) вміння використати при виконанні твору враження від одного виду мистецтва в іншому; 3) здатність самостійно знаходити оригінальні рішення та відповідні засоби для втілення задуму; 4) прагнення до створення повноцінних художніх образів у процесі роботи та виконання музичних творів.

Згідно цього співакові необхідно постійно розширювати свої знання в галузі літератури, історії, філософії, культури, мистецтва, знати кілька іноземних мов, вивчати різні історичні епохи і країни, знайомитися з літературними першоджерелами виконуваних творів, вивчати творчі біографії композиторів і поетів – авторів текстів, історію створення музичних творів тощо.

Реалізація професійної підготовки співаків до концертно-камерної діяльності, що орієнтована на досягнення високого рівня ерудиції та культури, формування естетичного світогляду, можлива шляхом упровадження в процес навчання творчих завдань, насичених художньо-естетичним, полікультурним і евристичним змістом. Виконання таких творчих завдань відбувається під контролем педагога і концертмейстера і ґрунтується на активній творчій позиції та організації самостійної роботи співака.

Повною мірою творча активність виявляється на самостійних заняттях. Організуючи самостійну роботу співака, необхідно враховувати його індивідуальність: вікові особливості, ступінь обдарованості, рівень культури, ерудиції і професійної підготовки, ступінь розвиненості інтелектуальних здібностей тощо. Правильно організована самостійна робота співака сприяє розвитку його творчої активності, збільшує ефективність і результативність навчального процесу, покращує якість професійної підготовки співака до концертно-камерної діяльності.

Професійна діяльність співака реалізується у процесі навчання на уроках камерного співу та у різних формах самостійної роботи та музично-виконавської практики, таких як академічний концерт, сольний концерт, виконавський конкурс, музичний фестиваль, концерт-лекція, шефський концерт тощо.

Таким чином, другою та третьою умовою реалізації професійної підготовки співаків до концертно-камерної діяльності у вищих навчальних закладах мистецтв є:

- використання різних організаційно-методичних форм пізнавальної та виконавської діяльності співаків, насичених художньо-естетичним, полікультурним та евристичним змістом;
- активізація самостійної роботи співаків у різних організаційно-методичних формах пізнавальної та виконавської діяльності.

Головними завданнями професійної підготовки співака є досягнення готовності до концертно-камерної діяльності, розвиток професійно-особистісних якостей, необхідних для концертно-камерної діяльності та формування індивідуального стилю концертно-камерної діяльності.

Ціллю професійної підготовки співаків до концертно-камерної діяльності є досягнення високого рівня професіоналізму в обраній професії, а результатом її реалізації – досягнення успішності у концертно-камерній діяльності.

Висновки... Отже, побудована модель дає можливість наочно виявити сутність професійної підготовки співаків до концертно-камерної діяльності, спрямованої на досягнення готовності співаків до концертно-камерної діяльності, формування індивідуального стилю концертно-камерної діяльності і розвитку професійно-особистісних якостей, необхідних для концертно-камерної діяльності, якщо реалізовувати на практиці зазначені педагогічні умови.

Перспективи подальших наукових розробок даної проблеми ми вбачаємо в перевірці дієвості зазначеної моделі на практиці, у навчальній виконавській діяльності.

Література

1. Гузій Н.В. Педагогічний професіоналізм: історико-методологічні та теоретичні аспекти: Монографія / Н.В. Гузій. – К. : НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2004. – 243 с.
2. Иванова Е.М. Основы психологии изучения профессиональной деятельности: Учебное пособие / Е.М. Иванова. – М. : Изд-во Московского университета, 1987. – 208 с.

3. Климов Е.А. Индивидуальный стиль деятельности в зависимости от типологических свойств нервной системы / Е.А. Климов. – Казань : Издательство Казанского университета, 1969. – 280 с.
4. Коджаспиров Г.М. Словарь по педагогике / Г.М. Коджаспиров, А.Ю. Коджаспирова. – Москва: ИКЦ «МарТ»; Ростов на Дону : Издательский центр «МарТ», 2005. – 448 с.
5. Кузьмина Н.В. Профессионализм педагогической деятельности / Н.В. Кузьмина, А.А. Реан. – Спб. : Рыбинск : Б.и., 1993. – 54 с.
6. Слостенин В.А. Педагогика. Учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; [под ред. В.А. Слостенина]. – М. : Издательский центр «Академия», 2002. – 576 с.

Экономова Э.К.

Модель профессиональной подготовки певцов к концертно-камерной деятельности

В статье автор предлагает структуру концертно-камерной деятельности певца, рассматривает структуру профессиональной подготовки певцов к концертно-камерной деятельности в высших учебных заведениях искусств, исследует сущность феномена «профессионализм певца в концертно-камерной деятельности», создает модель профессиональной подготовки певцов к концертно-камерной деятельности, а также разрабатывает педагогические условия, которые способствуют эффективности профессиональной подготовки певцов и достижению успешности в концертно-камерной деятельности..

Ключевые слова: модель, профессионализм, профессиональная подготовка, педагогическая система, педагогические условия, концертно-камерная деятельность..

Ekonomova E..K.

The vocational training model of singers to the concert-chamber activity

In the article, the author proposes a framework of the singer's concert-chamber activity, examines the structure of singers' vocational training to the concert-chamber activity in the University of the Arts, explores the essence of "the singer's professionalism in the concert-chamber activity" phenomenon, creates the singers' vocational training model to the concert-chamber activity, and develops pedagogical conditions that contribute to the effectiveness of singers' vocational training and achievement of success in the concert-chamber activity.

The author examines the singer's vocational training to the concert-chamber activity in the University of the Arts as an integral pedagogical process that is carried out within two interrelated processes: the educational process of assimilation of knowledge, abilities, and skills required for the concert-chamber music, and educational performing process. The author considers the singer's professionalism in the concert-chamber activity as an integrative education that manifests itself in the singer's readiness to the concert-chamber activity, the formation of individual style in the concert-chamber activity, professional and personal qualities required for the concert-chamber activity, and the ability to create the original artistic interpretation of music..

Additionally, the author offers pedagogical conditions. The introduction of these conditions in the educational process will promote the effectiveness of the singers' vocational training: the organization of educational process on the basis of personally oriented interaction in the triad "teacher – singer – accompanist"; the use of various organizational and methodological forms of the singers' cognitive and performing activity saturated with artistic, aesthetic, multicultural, and heuristic content; the intensification of singers' individual work in different organizational and methodological forms of cognitive and performing activity.

The purpose of singers' vocational training to the concert-chamber activity is to achieve a high level of professionalism and success in it.

Key words: model, professionalism, vocational training, pedagogical system, pedagogical conditions, concert-chamber activity.

Подано до редакції 27.03.2014.

УДК 378.14:371.133

© 2014

Лазарев М.О.

ОСОБЛИВОСТІ І ПРОБЛЕМИ СУЧАСНОЇ ЕВРИСТИЧНОЇ ОСВІТИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

Автор визначає мету освіти майбутнього педагога як його готовність до успішної професійно-творчої самореалізації у різних видах і ситуаціях практичної діяльності. Розроблена для цього система евристичної освіти підтримується потужними фасилітаційними і процесуальними чинниками: вільним вибором власної освітньої траєкторії та значимих освітніх продуктів, збільшеними обсягами пізнавально-творчої роботи, постійною діалоговою взаємодією та спільними дослідницькими студіями з науковцями і вчителями. Модернізація евристичної підготовки вчителя-професіонала має враховувати кращі європейські і американські зразки педагогічної освіти..

Ключові слова: майбутній педагог, мета освіти, евристична освіта, професійно-творча самореалізація, освітній продукт, діалогова взаємодія..

Постановка проблеми у загальному вигляді... Україна XXI століття визначила освіту – і середню, і вищу – пріоритетною галуззю і основою розвитку особистості, нації і держави, а головною метою державної політики в освіті проголошено створення необхідних умов для розвитку і творчої самореалізації кожного громадянина України впродовж його життя [1].

Здавалось би, відкрито продуктивні шляхи і оптимальні важелі для ствердження нової, життєдайної, інноваційної теорії і практики навчання й виховання громадян незалежної України. Але офіційно проголошена освітня політика держави натикається на серйозні перепони і впертий спротив майже на всіх напрямках її реалізації. Насамперед, відзначимо таку потужну перешкоду інноваційним освітнім процесам, якою на сьогодні є традиційна педагогічна система з її застарілими, але живучими цільовими й організаційними стандартами, способами навчальної і виховної взаємодії. Тому й стає актуальною проблема активного й безповоротного заміщення застарілої, а тому неефективної традиційної освітньої системи – інноваційною освітою, яка відповідає

запитам і потребам інформаційного, ринкового й демократичного суспільства, сприяє творчій самореалізації кожної особистості, зокрема професійно-творчій самореалізації майбутнього і діючого педагога.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми... За останні роки педагогічна наука запропонувала різні нові освітні (педагогічні) теорії і технології, які можна застосувати для створення інноваційної за своїм змістом і результатами цілісної та модернізованої сучасної освітньої системи. Серед означених ідей і відповідних технологій особливу вагу і значимість для спеціалістів викликало ґрунтовне за теоретичними підставами і достатньо випробуване практикою *евристичне навчання* (В. Андреев, А. Король, Б. Коротяєв, А. Хуторської та ін.). В основу евристичного навчання покладено ідеї навчального процесу як переважно пізнавально-творчої (евристичної) діяльності його свідомих і незалежних суб'єктів, яка має підтримуватись потужними мотиваційними і процесуальними чинниками, такими, зокрема, як установка на нову стратегічну і тактичну мету сучасної освіти – успішну самореалізацію кожного, хто навчається, можливість у зв'язку з цим вільного вибору власної конкретної мети діяльності (як правило, створення значимого для суб'єкта освітнього продукту), впровадження більшого обсягу самостійної діяльності, підтримка кожного учня і студента засобами активної діалогової, творчої і гуманістичної взаємодії з педагогом і товаришами, озброєння суб'єктів навчання доступним діагностичним інструментарієм для постійного й об'єктивного вимірювання й оцінки досягнутих результатів.

В. Андреев виокремлює три основні види евристичної діяльності в освіті студентів і школярів – навчально-творчу, науково-творчу діяльність, науково-дослідницьку. Основною одиницею навчально-творчої технології В. Андреев слідом за відомими українськими дидактами Б. Коротяєвим і В. Лозовою, вважає навчально-творчу задачу, за допомогою якої педагогу вдається створити проблемну ситуацію, прямо чи опосередковано задати мету, умови та вимоги навчально-творчої діяльності [2]. Автор провідною метою нової технології вважає формування творчих здібностей особистості, вводить нові, специфічні для пізнавально-творчої технології принципи й методи. Серед них – принципи співтворчості педагога й учня, єдності саморозвитку і рефлексії, мобілізації та релаксації особистості, управління і самоуправління навчальною діяльністю. Важливим здобутком ученого можна вважати розробку та впровадження ним і представниками його наукової школи принципу особистісної значимості навчально-творчої діяльності. Даний принцип спирається на відому в психології закономірність, з'ясовану ще в працях американських дослідників А. Маслоу [6] і К. Роджерса [7], згідно якої будь-яка людська діяльність за рівних умов тим ефективніша, чим вона більш значима для особистості.

Новизну і цінність для побудови системи евристичного навчання являють теоретичні і методичні розробки *нормативної* пізнавально-творчої діяльності, «що здійснюється на осмисленому рівні планомірним шляхом і творчо – методом руху від абстрактного до конкретного. Нормативна творча діяльність протиставляється творчій діяльності методом спроб і помилок на неусвідомленому рівні, емпіричним шляхом» [8]. Така діяльність спрямована на детальне освоєння й застосування у процесі пошуку незнайомого механізмів і прийомів евристичної діяльності – аналіз через синтез, асоціативний механізм, механізми взаємодії інтуїтивного й логічного, система евристичних запитань тощо.

Евристичне навчання, на думку А.Хуторського, повинно зробити первинними ті цілі та задачі, які студенти й учні поставлять (створять) для себе самі. Роль педагога – допомогти їм в осмисленні й формулюванні своїх цілей, забезпечити наступний супровід діяльності для їх досягнення [10, с. 55]. Крім принципу особистісного цілепокладання, А. Хуторської в евристичному навчанні обстоює принцип первинності освітньої продукції учня (студента) і принцип продуктивності навчання: головним орієнтиром навчання є особистісне освітнє прирощення учня, яке складається із його внутрішніх та зовнішніх освітніх продуктів навчальної діяльності.

Позитивно сприймаючи істотний прогрес в розробках теорії і практики евристичної освіти та дидактичної евристики, ми разом з тим не можемо не звернути увагу на недостатньо досліджені особливості й можливості цього виду освіти й навчання, а також на цілу низку нерозв'язаних суперечностей, які проявляються насамперед при побудові й застосуванні різних моделей цього виду навчання.

Формулювання цілей статті... У зв'язку з означеною проблемою сформульовано мету даної статті: виявлення недостатньо досліджених дидактичних особливостей та явних і прихованих суперечностей евристичної освіти майбутніх педагогів, розв'язання яких допоможе підвищити якість підготовки майбутнього вчителя-майстра, творця і дослідника.

Виклад основного матеріалу дослідження... Передусім, на нашу думку, варто внести більшу ясність у мету професійної освіти сучасного педагога у світлі новітніх досягнень вітчизняної і зарубіжної філософії освіти та психолого-педагогічних наук. Якщо орієнтуватись на загальну мету освіти, представлену у Національній доктрині розвитку освіти України до 2025 року, – створення умов для розвитку і творчої самореалізації підростаючої особистості, – то логічним стане виявлення мети професійної підготовки вчителя саме у цій площині. Дійсно, мета підготовки вчителя як професійного педагога має, з одного боку, бути співвіднесеною із загальною освітньою метою, відображати її сутнісний сенс і зміст, а з іншого, відзначатися певними специфічними особливостями, характерними саме для педагогічної професії.

Спираючись на дослідження зарубіжних і вітчизняних вчених (А. Маслоу, К. Роджерс, Л. Толстой, А. Макаренко, В. Сухомлинський, М. Амосов, І. Бех, І. Зязюн та ін.), власні дослідження й досвід, ми коротко визначаємо мету освіти як сформовану готовність і здатність дитини, підлітка, юнака до творчої самореалізації, тобто до особистісного і соціального самозростання власних сутнісних сил. Сам процес творчої самореалізації можна розглядати як свідомий глибинний і потужний процес саморозвитку, самозростання, самовдосконалення домінуючих якостей підростаючої людини – її задумів, потреб, творчих здібностей, умінь, життєвих цінностей та ідеалів. Самореалізація власного творчого потенціалу як головного ресурсу особистості – це усвідомлений самостійний виконавчо-результативний процес її творчого самозростання у процесі освіти і самоосвіти, самовиховання і творчої діяльності, самоаналізу і самооцінки. Успішність самореалізації визначається конкретними творчими продуктами цього процесу – зовнішніми (підготовлені розповіді, доповіді, твори, реферати, вірші, виступи, статті, створені пристрої, проекти тощо) і внутрішніми (розвинуті творчі мотиви, здібності, уміння, цінності тощо). Основною умовою успішної самореалізації сутнісних сил людини можна вважати слідом за Л.Толстим, А.Маслоу, К.Роджерсом її творчу діяльність як найбільш бажану для неї і безумовно найбільш продуктивну [6; 7].

Спираючись на представлене загальне визначення творчої самореалізації підростаючої особистості як провідної життєвої мети, бажаного для суспільства і людини результату освіти, ми зробили спробу визначити особливості даної категорії стосовно майбутнього педагога у процесі його професійної підготовки.

У короткому викладі мета освіти педагога визначається нами як створення достатніх соціально-педагогічних умов для його готовності (вмотивованості і постійної здатності) до успішної професійно-творчої самореалізації у різних видах і ситуаціях практичної діяльності з навчання й виховання учнів. Що ж являє така готовність у смислосмістовному аспекті? За 4 – 5 років (за позитивної підтримки наставників і всього соціально-освітнього довкілля) майбутній учитель має пройти достатню школу підготовки до успішної, переможної професійної самореалізації і насамперед сформуванню власну продуктивну «Я-концепцію» людини і суб'єкта професійної діяльності, тобто конкретний і динамічний стан постійного самозростання від «Я-реального» до «Я-перспективного» (ідеального) на основі самовизнання, самопізнання і самодіагностики, самообмеження і свободи побудови власної гідності й оригінальності, самопрогнозування і самостійного розв'язання життєвих і освітніх суперечностей, досягнути розкріпачення своїх (як правило, потужних) інтелектуальних і творчих можливостей для здійснення елітарних (досі для нього недосяжних) професійно-творчих задумів, планів, проектів.

Означені досить амбітні, але життєво необхідні для сучасної школи параметри пізнавально-творчої самореалізації учителя й викладача не можуть бути досягнуті у рамках існуючої традиційно-авторитарної, за виразом Пауло Фрейре [9], передавальної та монологічної за своїм змістом, системи освіти. Реальним і, скажемо прямо, досяжним на сьогодні антагоністом такої освіті виступає освіта евристична. Коротке співставлення цих двох систем показано на таблиці 1.

Провідна, найважливіша і найперша особливість евристичної освіти – це її постійна опора на природний і центральний стрижень зростаючої особистості. Йдеться про її творчий потенціал. Надбання світової (Г. Песталоцці, Г. Дістервег, Р. Бернс, А. Маслоу) і вітчизняної (Г. Сковорода, К. Ушинський, С. Русова, В. Сухомлинський) педагогіки, практика тисяч українських і зарубіжних педагогів дозволяють з певністю говорити про необхідність пріоритету у вищому і середньому навчальному закладі творчої праці відносно праці репродуктивної. Підґрунтям для такого висновку є передусім парадоксальний для багатьох й одночасно очевидний факт: людська родова природа така, що творчість, тобто розбудовча, дослідницька, художня діяльність для підростаючої людини первинна, а репродукція, або, за словами Л.Толстого, реміснична робота, тобто відтворення готового, повторення, заучування – вторинна, вона менш приваблива й захоплююча, менш природна, хоча й, безперечно, у певних межах неминуча й необхідна. Реально здійснена в освіті творчість розвиває вищі здібності людини – уяву, кмітливість, натхнення, критичність, прогностичне мислення, захопленість працею. Авторитарна школа ж, навпаки, на думку того ж Л. Толстого, старанно й вперто розвиває насамперед напівтваринні якості – слухняність, напругу, страх, тривожність.

Враховуючи в цілому несприятливі на сьогодні умови для творчої діяльності професійного спрямування і достатньої творчої взаємодії викладачів і студентів (дефіцит часу на психолого-педагогічну підготовку, слабка методична, інформаційно-комп'ютерна, аудиторна забезпеченість самостійної праці, скасування академічного часу для керівництва викладачами самостійною роботою та ін.), в експериментальному плані було здійснено ряд заходів для реорганізації кредитно-модульного навчання. Впроваджено детальне планування всіх тем з предмету за принципами й етапами евристичного навчання (у рамках кредитно-модульної його організації).

Для своєчасного і якісного виконання цієї роботи кожний викладач кафедри щорічно готує детальні й варіативні розробки не більше 1-2 тем робочої програми з предмету і захищає їх на науково-методичному семінарі кафедри. Зведена робоча програма дисципліни в її інваріантному вигляді обговорюється й затверджується як базова основа для робочих програм викладачів відповідно до спеціальностей і факультетів, що обслуговуються кафедрою.

Основні характеристики традиційної та евристичної освіти

№ n/n	Традиційно-авторитарна освіта	Інноваційна евристична освіта
1	Мета	
	«формування всебічно, гармонійно розвиненої особистості» з одночасним приведенням її за будь-яку ціну до «спільного знаменника» – зразка-ідеалу нормативного типу поведінки та відносин у даному суспільстві (без зваження на індивідуальні можливості, без чітких критеріїв і діагностичного вимірювання результатів діяльності)	забезпечення розвитку і творчої самореалізації сутнісних, домінантних для кожної особистості якостей (власних мотивів, здібностей, умінь, моральних і громадянських цінностей та рис), результатів конкретної діяльності, які можна на чіткій діагностично-критеріальній основі виміряти, оцінити, спрогнозувати шляхи і способи їх вдосконалення
2	Принципи	
	<ul style="list-style-type: none"> – ствердження суб'єкт-об'єктних стосунків між педагогом і вихованцями; – опора на безсумнівні авторитет, правоту і безпомилковість обраних дій педагога та необхідність для учнів репродуктивно наслідувати зразки його поведінки й діяльності; – обов'язковість колективного осудження та адміністративних покарань за порушення встановленого порядку і дисципліни; – безперечне виконання всіма загальної (недиференційованої) мети діяльності (навчальної чи виховної), поставленої педагогом без врахування вимог особистісного і природовідповідного підходів до мети діяльності і способів її досягнення; – діагностика й оцінювання учнів (студентів) за кількістю засвоєних знань та умінь з програмних дисциплін переважно репродуктивного характеру 	<ul style="list-style-type: none"> – ствердження суб'єкт-суб'єктних стосунків між усіма учасниками освітнього процесу; – сприяння успішному особистісному зростанню й самореалізації творчого потенціалу учнів і студентів; – опора на діалогову взаємодію з ними й свідому допомогу у виборі значимої для них мети, способів діяльності та оцінки результатів; – відмова у більшості випадків від покарань та колективного осудження окремих осіб, заміна адміністративних заходів більш ефективними способами гуманістичного педагогічного впливу; – навчання учнів способів особистісного цілепокладання у відповідності з індивідуальними інтересами і можливостями; – принцип фасилітації (постійна підтримка, співпереживання, віра в успіх щоб там не було, доброзичливий вплив на самозростання й самовдосконалення особистості, опора на її позитивні риси й цінності); – самооцінка й педагогічна оцінка учнів і студентів переважно за результатами створених ними і значимих для них продуктів пізнавально-творчого характеру за визначеними й освоєними кількісними та якісними критеріями
3	Основні способи навчальної діяльності	
	<ul style="list-style-type: none"> – переважно репродуктивно-пояснювальні методи і дії за зразками педагога; – переважання монологічних методів і репродуктивної діяльності, відсутність навчання діалогової взаємодії, тому постійний дефіцит продуктивної співпраці і взаємонавчання; – недостатнє оволодіння сучасними діагностично-критеріальними засобами і способами вимірювання, контролю й самоконтролю навчальної діяльності 	<ul style="list-style-type: none"> – переважно евристична діяльність (переосмислення і трансформація викладеного вчителем і підручником матеріалу, виконання пошукових, реконструктивних, конструктивних і креативних завдань з використанням діалогових, інтерактивних методів і прийомів, прогнозування, проектування, конструювання особистісно значимих освітніх продуктів з елементами репродуктивних дій лише на початку освоєння нового матеріалу); – систематичне освоєння культури діалогу і діалогової взаємодії, наукової діагностики й оцінки навчальних досягнень

Забезпечується необхідна взаємодія викладача й студентів для поступового освоєння основних методів і механізмів пізнавально-творчої діяльності (наукове спостереження, аналіз і синтез, трансформація теоретичних та емпіричних знань, діагностика, прогноз і проектування тощо). Наприклад, вже під час лекції студенти під керівництвом викладача на основі проблемних запитань, аналізу свого минулого досвіду і знайомства з заданою літературою створюють певну картину своїх вихідних (стартових) знань, уявлень, оцінок тої нової теми, яка стала

предметом лекційного заняття. Лише після короткого узагальнення одержаної інформації і висновків щодо позитивних знахідок студентів, створивши певне мотиваційне підґрунтя, викладач представляє основні проблеми названої теми з явними і схованими в них суперечностями, їх наукову розв'язку з аналізом різних теоретичних підходів і концепцій. Як правило, на суд аудиторії виносяться лише провідні і найбільш складні проблеми навчального матеріалу. Після словесного і схематичного узагальнення нової наукової інформації, студенти вправляються в освоєнні творчого методу трансформації щойно одержаних теоретичних знань, відповідаючи письмово на 3-4 запитання викладача і формулюючи значиме власне запитання. Такі прийоми організації пізнавальної діяльності забезпечують більш високу зосередженість і увагу, спрямовують майбутніх учителів творчо осмислювати матеріал, вести інтенсивний пошук своєї (трансформованої) версії визначення понять, законів, тлумачення фактів, подій, суперечностей, різних наукових позицій, характеристик одного явища тощо.

Студенти заздалегідь одержують конкретні завдання, список літератури і методичні рекомендації для підготовки залікових творчих продуктів. Викладачі при цьому сприяють вільному вибору теми роботи з запропонованого переліку і її обов'язкової конкретизації кожним студентом. Наприклад, при написанні творчороздуму чи педагогічної розповіді студенти, орієнтуючись на задані напрями, за власним уподобанням формулювали тему, конструювали її план і зміст. Кількість залікових продуктів на семестр була встановлена не більше 4-5 (у відповідності з кількістю вивчених навчальних модулів), включаючи виконання тестових завдань з вивченого теоретичного матеріалу, складання й розв'язання професійних задач. Принципи евристичного навчання вимагають, щоб оцінка за семестр (рік) складалася на основі якості залікових продуктів. Кожний з таких продуктів (теоретична доповідь, твір, розповідь, евристична бесіда, проект колективної творчої справи, модульна розробка навчальної теми з шкільного предмету тощо) забезпечується чітким діагностичним інструментарієм (що характерно для евристично-модульної організації занять): викладач разом зі студентами до кожного продукту діяльності розробили систему критеріїв і показників, що відповідають певному рівню навчальних досягнень – високому (креативному), достатньому (евристичному), середньому і початковому (за 12-бальною шкалою). Тому планування, проектування і виконання будь-якої залікової роботи вже заздалегідь детермінується обраними рівнями досягнень і чіткими, прозорими, доступними для студентів критеріями їх якості. Треба відзначити, що при практичній реалізації діагностичного підходу до самостійної пізнавально-творчої праці студентів, що є обов'язковим атрибутом евристично-модульної технології, ми зустрілися з серйозною проблемою: практично жоден із запланованих залікових продуктів педагогічної діяльності не мав достатнього науково-діагностичного забезпечення. Знайдені в літературі, на сайтах Інтернету, у практичному досвіді діагностичні показники якості окремих видів роботи і педагогічних методів виявились досить приблизними, не розгорнутими і, головне, не зрозумілими для студентів. А мова йшла не про дрібниці, а про головні форми і методи діяльності вчителя: про його розповідь у класі, пояснення, евристичну бесіду з учнями різних класів, доповідь, дискусію, диспут, проект сучасного уроку чи виховного заходу, розв'язання дидактичної чи комунікативної задачі, експериментальне дослідження тощо.

Оволодіння дослідницькими методами – і діагностичними, і формувальними, – особливо уміннями змодельовувати і здійснити хоча б нескладний за обсягом і метою дидактичний чи виховний експеримент (який об'єднує цілий комплекс дослідницьких методів) – важливе і непросте завдання педагогічних університетів. Ми переконались, що майбутні педагоги можуть успішно сформувати дослідницькі уміння лише в умовах постійної, глибокої і компетентної співпраці кафедри і загальноосвітнього закладу на базі спільних і актуальних для обох сторін науково-дослідних проектів.

У такому разі студенти постійно і творчо включаються у науково-педагогічну діяльність інноваційного ґатунку, тому що стають не зовнішніми свідками, а безпосередніми учасниками експериментальних пошуків разом з викладачами й учителями нових технологій виховної і навчальної роботи.

Оптимальність такої форми підготовки майбутніх учителів як дослідників і професіоналів-практиків підтверджує довготермінова спільна науково-дослідна робота кафедри та експериментальної загальноосвітньої спеціалізованої школи № 25 м. Суми. Протягом останніх років учасники експерименту – викладачі, вчителі, аспіранти, студенти (майбутні бакалаври та магістри) – ведуть за спеціальною програмою спільний пошук та експериментальне й практичне випробування технологій інноваційної на сьогодні евристичної освіти з метою розвитку та успішної самореалізації провідних пізнавально-творчих умінь школярів та професійно-творчих умінь майбутніх педагогів – основи їхньої фахової компетентності.

За останні роки основним результатом педагогічної практики студентів став їх публічний захист на засіданні науково-методичної ради школи підготовлених професійно-творчих продуктів – модульних розробок системи уроків з певного фаху, оригінальних сценаріїв виховної творчої справи, результатів проведеного експерименту із впровадження евристичних освітніх технологій.

Разом з тим, проведене експериментальне дослідження виявило, що існуючі навчальні плани та організаційні основи університетської педагогічної освіти на сьогодні не створюють необхідних можливостей та умов для проведення ефективної неперервної педагогічної практики (методичної і науково-дослідної) майбутніх

учителів, які б могли не час від часу, а постійно працювати поруч з майстрами-новаторами, будувати й реалізовувати разом з ними на основі інноваційних педагогічних ідей власні проекти навчальної і науково-дослідної діяльності, створювати дипломні і магістерські роботи. Здобутий досвід в експериментальній школі виявив, що в продуктивній і постійній співпраці конче зацікавлені і вчителі, які весь час переконуються, що конструктивна робота з педагогічною молоддю, завзяті дискусії з майбутніми бакалаврами і магістрами щодо впровадження конкретних інновацій у нові стратегії освіти сучасного підростаючого покоління, надають і молоді, і майстрам нового натхнення, нових сил, нових смислів значимості і привабливості педагогічної праці. Не випадково і керівництво ССШ № 25 (директор – учитель-методист Л.В. Голуб, її заступники й одночасно керівники окремих напрямів експериментальної роботи – вчителі-методисти Н.М. Синяговська, Л.М. Крившенко), і вчителі-експериментатори навчального закладу відзначають активний внесок студентів і викладачів педуніверситету у зміст і результати здійснюваного фундаментального педагогічного експерименту. Багато спільних науково-методичних розробок учителів і студентів інституту педагогіки і психології нашого університету стали дійсно інноваційним проривом у створенні оригінальних моделей евристичного навчання, справжньою окрасою багатого фонду методичного кабінету школи – кращого у місті Суми.

Спільна праця викладачів, студентів університету, керівництва і вчителів навчального закладу очевидно висвітлює не тільки позитивні результати об'єднаних сил університету і школи в успішній реалізації значимого й актуального педагогічного експерименту, але й виявляє серйозні і на сьогодні не вирішені проблеми, що насамперед стосуються якості підготовки майбутнього вчителя – професіонала і творця.

Сучасний навчальний процес ще не став, але має стати в основному пізнавально-творчою (евристичною) діяльністю всіх його суб'єктів (учнів, студентів, педагогів). Конкретно – це освоєння процедур самостійної пошукової (знаходження нового до вже освоєного), реконструктивної (створення нових знань з уже відомих фрагментів), креативної (створення принципово нового і значимого для особистості продукту). Репродуктивна діяльність (запам'ятовування правил, законів, формул, алгоритмів) підпорядкована пізнавально-творчим (евристичним) процедурам, кінцевою метою яких є створення нових особистісно значимих для учня (студента) освітніх продуктів. Означені освітні продукти (твори, проекти, розповіді, статті, рецензії, серії пізнавальних запитань, власних визначень, висновків, узагальнень тощо) і є конкретними показниками успішності творчої самореалізації майбутнього педагога (як основної її мети). Тому й оцінювання кожного має відбуватися не за озвученими знаннями правил, положень, запам'ятованих фактів, а за створеними особистістю цілісними освітніми продуктами, де й використано необхідні елементи знань та умінь.

Освіта стає справді евристичною і результативною за головної умови – досягнення пізнавально-творчої, доброзичливої, майстерної взаємодії наставника й учнів, викладача і студентів. А це реально, якщо насамперед педагог оволодіє культурою сучасного цивілізованого й гуманістичного діалогу, подолає основну біду діалогу традиційного, коли запитує педагог, а студенти й учні приречені тільки відповідати, не маючи ні прав, ні умінь самим ставити власні запитання. Наші дослідження, роботи науковців і вчителів (В. Лозова, К. Лазарева, І. Проценко, Т. Плохута, Л. Крившенко) безперечно доводять необхідність суттєво вдосконалювати діалог з учнями і студентами насамперед за рахунок освоєння останніми основ запитальної діяльності (бажань та умінь ставити пізнавальні запитання на всіх етапах навчання, конструювати за допомогою системи запитань необхідні освітні продукти, створювати серію запитань для успіху дискусій, диспутів, діагностики результатів діяльності. Сьогодні у складному, суперечливому світі ризиків і непередбачуваного майбутнього будь-яку складну й значиму для нас проблему у побуті, виробництві, освіті можна вирішити лише за допомогою постановки системи сутнісних запитань (достатніх за кількісними і якісними показниками) як пускового механізму для успішного виявлення суперечностей та їх подальшого розв'язання у процесі активної діалогової взаємодії зацікавлених осіб.

Виявлено, що за сприятливих педагогічних умов (мотивації до постановки запитань, освоєння типових запитань до певних текстів, надання ініціативи учням і студентам постійно використовувати логічний ряд запитань для побудови описів, оповідань, творів та інших навчальних продуктів) більшість учнів з великим бажанням і достатньою швидкістю оволодівають способами сучасного діалогу та його основою – власними уміннями правильно запитувати і відповідати. Якщо на старті здійсненого експерименту лише 18,5% дітей початкових класів змогли адекватно сформулювати свої запитання до основних характеристик указаних видів текстів, то при виконанні заключної контрольної роботи вже 84% школярів спромоглися без помилок відобразити в поставлених запитаннях усі сутнісні особливості запропонованих текстових матеріалів, продемонструвавши високий і достатній рівень володіння уміннями оперативного й правильного добирати потрібні запитальні слова і речення [5, с. 164].

Випробувана в експерименті дидактична модель формування професійно-творчих умінь майбутнього педагога за допомогою евристичного діалогу та його основи – вмілої запитальної діяльності – підтвердила припущення про те, що оволодіння професійно-творчими вміннями виявляється успішним, якщо забезпечити: а) готовність викладачів вищої школи до евристичної діалогової взаємодії на всіх етапах навчального процесу; б) систематичне навчання студентів компетентної, гуманістичної діалогової діяльності (запитальної, інтерактивної, дискусійної, діагностичної) для

розв'язання значущих для них евристичних завдань; в) активне й систематичне використання евристичного діалогу у вищій школі при створенні освітніх продуктів – основного результату навчальної діяльності й професійної самореалізації майбутніх педагогів.

Результати експерименту засвідчили, що у студентів відбулися суттєві позитивні зміни в уміннях самостійно створювати освітні продукти в процесі евристичної діалогової взаємодії; переважна частина студентів у процесі експериментальної роботи сформували достатні професійно-творчі вміння (інтелектуальні, конструктивні, організаторсько-регулятивні, діалогічно-евристичні).

Разом з тим виявлено, що частина студентів (хоч і незначна) навіть після ґрунтовного навчання діалогової взаємодії не досягли достатнього рівня сформованості зазначених умінь. Основними причинами такого явища стали наслідки традиційного репродуктивно-монологічного навчання: недостатня розвиненість пізнавально-творчого мислення, традиційна відсутність ініціативи ставити викладачеві власні запитання і вести змістовний діалог, неспроможність здійснювати на достатньому рівні діагностику, аналіз виконаної роботи, корекцію допущених помилок.

Щоб розв'язати означені та інші суттєві проблеми, здійснити справжню модернізацію професійної освіти, перехід її на евристичні і дослідницькі основи, педагогічні університети за допомоги й підтримки Міністерства освіти і науки, НАПН України мають нормативно закріпити у діючих і майбутніх навчальних планах безперервну практику студентів як навчально-дослідницькі студії з педагогіки, педагогічної творчості і майстерності (з виділенням, наприклад, одного дня на тиждень для такої діяльності у кращих навчальних закладах). Варто твердо закріпити в типових навчальних планах, крім виробничої, також навчально-педагогічну практику з педагогічних дисциплін на 2 і 3 курсах з відривом від навчання протягом двох тижнів, а для бакалаврів і магістрів передбачити в навчальних планах обов'язкову переддипломну наукову школу випускника з вивченням спецкурсів з інноваційних освітніх технологій і підготовкою дипломного науково-експериментального твору на базі експериментальних майданчиків і лабораторій.

Думається, що педагог вищої школи вже сьогодні заслужив право на більшу увагу до умов своєї праці, на узаконення в певних рамках його спільної і конче необхідної індивідуальної і групової роботи зі студентами у позааудиторний час як важливої частини його академічного навантаження. Це можна здійснити без додаткових витрат академічних годин, за рахунок доцільного розподілу аудиторних і позааудиторних занять. Наприклад, на лекцію витратити не дві академічних, а одну астрономічну годину, збережений таким чином час запланувати на керівництво самостійною роботою студентів – навчальною чи дослідницькою. Загальна ж кількість навчального навантаження на 1 викладацьку ставку має скоротитись уже в найближчий час до 500-600 годин. Без таких заходів будь-які інноваційні технології підготовки справжнього вчителя-професіонала не стануть достатньо результативними. Це зайвий раз підтвердив наш науково-дослідний експеримент, який ведеться на громадських засадах майже 10 років.

Висновки... У проведеному дослідженні виявлено, що мета підготовки сучасного вчителя як професійного педагога має, з одного боку, бути співвіднесеною із загальною освітньою метою, відобразити її сутнісний сенс і зміст (розвиток і творча самореалізація особистості), а з іншого, відзначатися певними специфічними особливостями, характерними саме для педагогічної професії. Тому основну мету освіти майбутнього педагога визначено як його готовність до професійно-творчої самореалізації у різних видах і ситуаціях практичної діяльності.

Основою створеної і запровадженої авторської системи підготовки майбутнього вчителя до професійно-творчої самореалізації стали ідеї і технології евристичної освіти, яка передбачає в основному пошуково-дослідну, проектну, конструктивну, креативну діяльність свідомих і незалежних освітніх суб'єктів. Підготовка творчого вчителя в евристичній освіті має підтримуватись потужними фасилітаційними і процесуальними чинниками.

У статті розкриваються необхідні напрями евристичної освіти: організація на нових засадах пізнавально-творчої і дослідницької роботи студентів, їх взаємодія з науковцями і вчителями-експериментаторами, освоєння професійних умінь у процесі створення значимих для них освітніх продуктів.

Пропонуються невідкладні заходи для розв'язання виявлених суттєвих проблем у підготовці майбутніх освітян, зокрема, створення інноваційного й демократичного освітнього середовища із впровадженням основних вимог сучасної евристичної освіти: надання справжніх академічних свобод студентам і викладачам, перенесення акцентів з репродуктивно-передавальної до евристично-дослідницької діяльності, створення мотиваційних і організаційних умов для творчої самореалізації суб'єктів освітнього процесу.

Література

1. Національна доктрина розвитку освіти. – Освіта. – 2002. – № 26. – 24.04 – 1.05.
2. Андреев В.И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности / В.И. Андреев. – Казань : Изд-во Казанского университета, 1988. – 240 с.
3. Громова Н.В. Творча самореалізація старшокласників в евристичному навчанні предметів гуманітарного циклу./ Н.В. Громова –

- Автореф. дис... канд. пед. наук. –Харків, ХНПУ, 2010. – 20 с.
4. Добрянський Ігор. Сучасні тенденції розвитку вищої школи: соціокультурний, регіональний та особистісний аспекти / Ігор Добрянський // Вища школа. – 2004. – № 1. – С. 26-27.
 5. Лазарева К.С. Формування у молодших школярів умінь ставити запитання у процесі оволодіння описовими знаннями... Дис. канд. пед. наук. / К.С. Лазарева – Харків, ХНПУ, 2013. – 210 с.
 6. Маслоу А. Самоактуалізація личности и образование / Пер. с англ. / А. Маслоу. – Киев-Донецк : Институт психологии Украины, 1994. – 52 с.
 7. Rogers C. A theory of therapy, personality and interpersonal relationship, as developed in client – centered framework // Psychology: A Study of a Science. 1959.Vol. 3.
 8. Тряпицына А. А. Организация творческой учебно-познавательной деятельности школьников / А. А. Тряпицына. – Ленинград : Ленинградский государственный педагогический институт имени А. И. Герцена, 1989. – 92 с.
 9. Фрейре, Пауло. Педагогіка свободи: демократія і громадянська мужність /Пер. з англ. О. Дем'янчука / Пауло Фрейре. – К. : Вид. дім «КМ Академія», 2004. – 124 с.
 10. Хуторской А. В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения / А. В. Хуторской. – М. : Изд-во МГУ, 2003. – 416 с.

Лазарев Н.Е.

Особенности и проблемы эвристического образования будущих педагогов

Автор определяет цель образования будущего педагога как его готовность к успешной профессионально-творческой самореализации в разных видах и ситуациях практической деятельности. Разработанная для этой цели система эвристического образования поддерживается действенными фасилитационными и процессуальными факторами: свободным выбором образовательной траектории и значимых образовательных продуктов, увеличением объема познавательно-творческой работы, постоянным диалоговым взаимодействием и совместными исследовательскими работами с учеными и учителями. Модернизация эвристической подготовки учителя-профессионала должна учитывать лучшие европейские и американские образцы педагогического образования.

Ключевые слова: будущий педагог, цель образования, эвристическое образование, профессионально-творческая самореализация, образовательный продукт, диалогическое взаимодействие..

Lazarev M.E.

Features and problems of heuristic education of future teachers

The author defines the purpose of the education of the future teacher of the modern national school as his willingness (sufficient motivation and well-developed ability) to successful professionally-creative self-fulfillment in various types and situations of practical training and education. Ideas of the educational process as mainly heuristic (search-research, design, constructive, creative) activity of conscious and independent subjects of education are put on the basis of established and embedded authoring system for training future teachers to professional creative self-realization. Training is supported by powerful motivational and procedural factors such as: the free choice of their own educational trajectory, the specific goal and tasks of the independent activity to create a meaningful product for the subject of the educational process; increase in the volume and options of individual cognitive creative work; ongoing support of every student through humanistic dialogue interaction, collaborative research studies with teachers, colleagues, teachers at schools; arming subjects of learning affordable diagnostic tools for continuous and objective measurement, evaluation, and improvement of the achieved results. Students are included in scientific and pedagogical activity of the innovation quality of teachers and teachers at school and become direct participants in the creation of new technologies for education and training. It is proved that teachers are extremely interested in productive cooperation because they virtually made sure that constructive work with teaching youth, avid discussion with them offer both young and the masters the new inspiration, new force in the creation and implementation of innovative educational ideas and technologies.

Heuristic preparation of future teacher as a master, a creator, a researcher to a successful creative self-realization requires substantial restructuring of the national university teacher education, in particular, its organizing according European and American universities with their priorities for joint research studies teachers and students, the development of better domestic and foreign experience, continuous professional and research students from recognized artists, creative development and use of innovative educational technologies.

Key words: future teacher, the purpose of education, heuristic education, professional and creative self-realization, innovative educational technology, educational product, dialogue interaction.

Подано до редакції 10.04.2014.

УДК 371.134+811(07)

© 2014

Мамчур Є.А.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

У статті через теоретичний підхід до визначення понять «аксіологія», «цінність», «ціннісні орієнтації» у філософській, психологічній та педагогічній площинах осмислено специфіку професійних цінностей майбутніх учителів іноземної мови. Доведено, що ціннісні орієнтації є однією з важливих характеристик особистості, а їх розвиток – одним із завдань професійної підготовки майбутнього вчителя у вищому навчальному закладі. За таких умов формування ціннісних орієнтацій майбутніх учителів іноземної мови автор розглядає в контексті задоволення професійних потреб, усвідомлення ними загальнолюдських ідеалів і цінностей педагогічної діяльності.

Ключові слова: аксіологія, цінність, ціннісні орієнтації, професійно-ціннісні орієнтації, майбутній учитель іноземної мови.

Постановка проблеми у загальному вигляді... Суттєвою рисою сучасної дійсності є постійні зміни, перетворення нашого сьогодення. Ці перетворення стосуються широкого впровадження в наше життя новітніх

технологій, що ставить перед людством все нові завдання і проблеми. На тлі цих змін відбувається і переоцінка ціннісної парадигми людського існування, традиційна ціннісна система деякими верствами суспільства зазнає перегляду – перевагу матеріального над духовним. Така ситуація не може не викликати занепокоєння, оскільки цінності та ціннісні орієнтації є тією ланкою, що забезпечують стійкість як особистості зокрема, так і суспільства в цілому.

Тому на часі, коли суспільство апелює до вселюдських цінностей, важливим завданням перед сучасною освітою постає проблема формування ціннісних орієнтацій конкретної людини – учня, студента, майбутнього учителя [5, с. 252].

На важливості формування ціннісних орієнтацій сучасного українського суспільства наголошують чинні державні документи (Конституція України, Закон України «Про освіту», Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті, Концепція національно-патріотичного виховання молоді та Концепція гуманітаризації вищої освіти), у яких наскрізною є ідея формування національних і загальнолюдських цінностей як пріоритетного напрямку державної політики щодо розвитку освіти.

Орієнтація державних документів на модернізацію сучасної вищої освіти передбачає якісні зміни у системі формування чітких орієнтирів щодо матеріальних та духовних цінностей, які безпосередньо мають вплив на рівень професійної підготовки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми...

Проблему ціннісних орієнтацій особистості порушено як у роботах зарубіжних дослідників (М. Вебер, А. Маслоу, Т. Парсонс, М. Рокіч, Е. Фромм та ін.), так і українських (М. Боришевський, П. Ігнатенко, Т. Кириленко, В. Клименко, С. Максименко та ін.). Означене питання було у полі зору педагогів-класиків (А. Макаренко, С. Русова, В. Сухомлинський, К. Ушинський та ін.) і залишилося актуальним для сучасних учених (І. Бех, Т. Бутківська, Н. Логвінова, Л. Ломако, О. Светличний, Г. Рогова, І. Соколова, О. Сухомлинська та ін.).

Вчені наголошують, що саме студентські роки є важливими у формування ціннісних орієнтацій, саме вони на ґрунті цінностей утворюють вісь свідомості людини, яка визначає рівень сталості та послідовності її дій і вчинків, спрямованості потреб та інтересів. Ціннісні орієнтації особистості дозволяють відрізнити позитивне від негативного як у її внутрішньому, так і зовнішньому світі, тобто є основою вирішення проблеми вибору. Зокрема, І. Бех пов'язує формування ціннісних орієнтацій з мотиваційною сферою і вважає, що в основу виховання особистості має бути покладена «Я-мотивація», тобто ядро особистості. Лише в результаті такого виховання можуть виникнути стійкі самоцінні морально-духовні орієнтації особистості [1, с. 125].

Однак важливе питання у професійній підготовці майбутнього вчителя XXI століття вимагає перегляду існуючих підходів у формуванні ціннісних орієнтацій особистості. У сучасній педагогіці гостро постає проблема дослідження нових підходів у формуванні ціннісних орієнтацій учителів окремих спеціальностей. Реалії сучасної системи освіти, зорієнтованої на європейський простір вимагають професійного зростання майбутнього вчителя іноземної мови, який є носієм і пропагандистом соціокультурних цінностей. Водночас проблема формування ціннісних орієнтацій у процесі професійної підготовки майбутнього вчителя залишається недостатньо дослідженою.

Формулювання цілей статті... Мету статті вбачаємо в осмисленні понять «аксіологія», «цінність», «ціннісні орієнтації» та специфіки професійних цінностей майбутніх учителів іноземної мови.

Виклад основного матеріалу дослідження... Цінності виступають основою формування й розвитку ціннісних орієнтацій людини, мотивують діяльність і поведінку, оскільки визначення й утвердження людини в світі й прагнення до мети теж обов'язково співвідносяться з цінностями, які належать до внутрішньої характеристики і структури особи. Оцінне відношення людини до світу вивчає наука аксіологія (з грецького «axios» – «цінність»).

Поняття «аксіологія» було запропоновано французьким філософом П. Лапі (1902), яке позначало галузь філософії, що досліджує ціннісну проблематику. Важливі методологічні позиції, засновані на вивченні цінностей ученими різних філософських шкіл, дозволяють вибудувати основи сучасної аксіологічної освіти: цінності мають велику силу та сприяють створенню нового світу культури (Г. Лотце); питання про призначення людини і сенс її життя можуть бути вирішені у світлі визначених цінностей (В. Віндельбанд); цінність є універсальною системно- і смислоутворювальною філософською категорією (Г. Реккерт); «емоційність» – центральне методологічне поняття аксіологічної системи (М. Шелер); пізнання цінностей – це акт переваг, у процесі якого встановлюються «ранги» цінностей (М. Шелер); теорія цінностей допоможе людині пізнати себе, свої найбільш значущі цілі, прагнення (Р. Перрі); цінність є цінністю, доки вона визнається і є значущою (М. Хайдеггер). Цінності, на думку Т. Парсона, є вищими принципами, і, виокремивши поняття «ціннісна орієнтація», визначає його як найважливіший компонент внутрішнього світу особистості.

Дослідження психологічних чинників розвитку ціннісних орієнтацій студентів як особистостей залишається дуже складною теоретичною і практичною проблемою. Питань, які мають безпосереднє відношення до проблеми цінностей і ціннісних орієнтацій стосувалися праці відомих вітчизняних психологів: І. Беха, Л. Виготського, В. Мясіщева, С. Рубінштейна, О. Леонтьєва, Б. Ананьєва, Л. Божович, Г. Костюка та ін.

Для опису психології особистості відомий сучасний український психолог І. Бех використовує поняття «особистісні цінності», «що відображає факт включення суб'єкта у соціальні зв'язки та відношення, і трактує людину як соціокультурну реальність [1, с.126].

Система ціннісних орієнтацій формується як складова психологічної структури людини у процесі її розвитку за загальними принципами і закономірностями психічного розвитку. Проте, одним з головних джерел її розвитку є соціальна ситуація розвитку людини, на яку в студентському віці вона має можливість впливати залежно від інтересу, власного рівня зрілості, від рівня сформованості професійних ціннісних орієнтацій.

Для педагогічної аксіології ціннісні орієнтації є однією з важливих характеристик особистості, а їх розвиток – одним із завдань професійної підготовки майбутнього вчителя у вищому навчальному закладі. За таких умов *аксіологічний підхід* розглядається в контексті задоволення професійних потреб майбутнього учителя, усвідомлення ним загальнолюдських ідеалів і *педагогічних цінностей*, які І. Соколова класифікує на цінності педагогічної професії й цінності педагогічної діяльності [5, с. 255].

В «Українському педагогічному словнику» за редакцією С. Гончаренка подано дефініцію поняття «ціннісні орієнтації», яке визначається як «вибіркова, відносно стійка система спрямованості інтересів і потреб особистості, зорієнтованої на певний аспект соціальних цінностей, які формуються в процесі соціального розвитку індивіда, його участі в трудовому житті, виховання людини можна розглядати як керування становлення або зміною її ціннісних орієнтацій» [2, с. 357]. Таким чином, ціннісна орієнтація є ядром мотиваційно-ціннісної сфери особистості, що характеризується єдністю процесів саморегуляції й усвідомленого саморозвитку.

Як правило, ціннісні орієнтації виявляють себе в процесі діяльності, через оцінку, причому оцінка може бути як актуальною, так і потенційною. Можна стверджувати, що ціннісні орієнтації безпосередньо пов'язані з діяльністю, яка дозволяє дуже точно орієнтуватися в ціннісному полі особистості. Більш того, вони багато в чому визначають поведінку людини і виступають її регулятором. О. Сухомлинська розкриває ціннісні орієнтації як «внутрішній, емоційно опанований регулятор діяльності педагога, який визначає його ставлення до оточуючого світу і до себе та моделює зміст і характер професійної діяльності» [6, с. 12]. Тому вкрай важливо керувати індивідуальним становленням педагога, формуванням його рис і якостей, що відповідають вимогам суспільства, його ідеалам, розвитком креативних можливостей, формуванням у нього таких мотивів, рис, якостей, які притаманні творчій, освіченій високоморальній людині і забезпечують індивідуальне становлення духовних цінностей педагога.

Вчений-педагог В. Сластенін професійно-ціннісні орієнтації визначає стрижневою характеристикою особистості вчителя, що акумулює системний компонент професійної культури через готовність до освітньої діяльності відповідно до високих духовних цінностей. Дослідник пов'язує цінності педагогічної діяльності з можливістю задоволення матеріальних, духовних потреб учителя й класифікує цінності в такий спосіб:

- цінності, що сприяють утвердженню вчителя в суспільстві;
- цінності, що впливають на розвиток комунікативної культури;
- цінності, що ведуть до самовдосконалення;
- цінності самовираження;
- цінності, пов'язані з утилітарно-прагматичними запитами [5].

Нам імпонує розгляд проблематики ціннісних відносин у педагогічній системі сучасної дослідниці, професора І. Соколової, яка пов'язує їх з розвитком суспільства – від загальнолюдського до індивідуального рівнів, розтлумачуючи зміст даного процесу: «На загальнолюдському рівні ціннісні орієнтації проявляються в прагненні до виживання людства, до порозуміння і збереження цілісності людського співтовариства. На національному рівні – у збереженні етносу, трансляції національної культурної традиції, побудові загальнонаціонального освітнього простору, підтримці високого рівня національної безпеки. На регіональному рівні роль ціннісних орієнтацій полягає в збереженні культурної специфіки регіону, побудові регіонального освітнього простору. На груповому рівні – в реалізації потреб у професійному і загальнокультурному розвитку, створенні можливостей неперервної освіти і самоосвіти. На індивідуальному рівні – у становленні особистості, яка здатна до свідомого саморозвитку, професійного самовдосконалення, є суб'єктом природи, культури, творцем самої себе» [3, с. 255].

Педагоги іноземної філології з їх значним полікультурним потенціалом здатні зіграти велику роль у подоланні суспільством глибокої кризи в різних сферах, у тому числі і пропаганді загальнолюдських цінностей. А відтак, проблема формування ціннісних орієнтацій майбутнього вчителя в сучасних умовах – найбільш пріоритетна. Адже, під час навчання у вищому навчальному закладі, філолог іноземної мови набуває знань про національні цінності народів світу. Через постійне «спілкування-дію» студент стає суб'єктом культурно-історичного й освітнього простору, усвідомлює себе як представник певного етносу, громадянина країни, Європи, світу. Водночас у майбутнього вчителя іноземної мови формуються певні світоглядні орієнтири: національні

цінності об'єднують людей, сприяють їх ідентифікації, викликають патріотичні почуття, виховують толерантну, полікультурну особистість.

Аналіз наукової літератури дає підстави стверджувати, що вчитель іноземної мови має акумулювати у собі такі професійні цінності:

- особистісні цінності людини, яка перебуває в постійному діалозі з собою, іншими людьми, національною культурою, культурами країн, мова яких вивчається;
- цінності культури спілкування державною, рідною, іноземною мовами;
- цінності культури особистості (правової, педагогічної, психологічної, екологічної, економічної, естетичної).

Висновки... Отже, ціннісні орієнтації є однією з важливих характеристик особистості, а їх розвиток – одним із завдань професійної підготовки майбутнього вчителя у вищому навчальному закладі. За таких умов формування ціннісних орієнтацій майбутнього вчителя іноземної мови варто розглядати в контексті задоволення професійних потреб, усвідомлення ним загальнолюдських ідеалів і цінностей педагогічної діяльності, формування в нього аксіологічної культури, природа якої лежить у площині набутих людиною знань, вмінь, навичок та досвіду (життєвого і професійного). Таким чином, ціннісні орієнтації утворюють основу професійної підготовки педагога й визначають архітектоніку аксіологічної тканини освітнього простору.

Обраний напрямок дослідження має продовження вивчення аксіологічного компоненту професійної підготовки майбутніх вчителів іноземної мови у процесі вивчення дисциплін соціально-гуманітарного циклу.

Література

1. Бех І.Д. Духовні цінності в розвитку особистості / І. Д. Бех // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 1. – С. 124-129.
2. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
3. Рогова Г.О. Аксіологічний аспект гуманітарної парадигми освіти / Г. О. Рогова // Грані – №4 (72) – липень-серпень – 2010 – С. 56-59.
4. Сластенин В.А. Введение в педагогическую аксиологию : учеб. пособие для высш. пед учеб. заведений / В.А.Сластенин, Г.И.Чижаква – М. : Академия, 2003. – 192 с.
5. Соколова І.В. Аксіологічні доміанти професійної підготовки майбутнього вчителя / І.В.Соколова // Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету (Педагогічні науки). – Бердянськ : БДПУ, 2012. – № 4. – С.251-260.
6. Сухомлинська О. Патріотизм як цінність: погляд на історію і сьогодення / Ольга Сухомлинська // Шлях освіти. – 2010. – №2. – С. 10-14.

Мамчур Е. А.

Психолого-педагогические основы формирования профессионально-ценностных ориентаций будущих учителей иностранного языка

В статье сквозь теоретический подход к обозначению понятий «аксиология», «ценность», «ценностные ориентации» в философской, психологической и педагогической плоскостях осмысленно специфику профессиональных ценностей будущих учителей иностранного языка. Доказано, что ценностные ориентации являются одной из важных характеристик личности, а их развитие – одной из задач профессиональной подготовки будущего учителя в вузе. При таких условиях формирования ценностных ориентаций будущих учителей иностранного языка автор рассматривает в контексте удовлетворения профессиональных потребностей, осознание ими общечеловеческих идеалов и ценностей педагогической деятельности..

Ключевые слова: аксиология, ценность, ценностная ориентация, профессионально-ценностные ориентации, будущий учитель иностранного языка.

Mamchur Y.A.

Psychology-pedagogy bases of the forming professional-value orientation of future foreign languages teachers

In the article specificity of future foreign languages teachers' professional values through the theoretical approach to determination of concepts "axiology", "value", "system of values" in philosophical, psychological and pedagogical flats. The problem of value orientation is one of filling receipt in modern science, particularly in conditions of cardinal changes, which are happen in our country. Difficult tasks are set before educational system: to promote in the professional training process not only sure educational-qualification level, but to form value orientation system also.

Values come forward by base of forming and developing of human value orientation, motivate activity and behavior, because human determination and strengthening in the world and aspiration to aim also surely correlate with values, which belong to inside characteristic and structure of person. Man's assessed attitude to the world study science of axiology.

Value is multifold phenomenon, which are stipulated by social circumstances, which have determinated cultural contents, that determinate positive or negative world's valuing in broad importance. Value is objective category, but value orientation is subjective. Values' crossing in value orientations is evidence of objective personality, that is characterized by processes' of self-control and realized self-development unity.

Value orientations are one of important personality characteristic, but these development – one of vocational training tasks of future teacher in higher educational institution. During same conditions value orientation forming of future foreign language teacher, worth to look at in contex of satisfaction of vocational needs, awareness by him common to mankind ideals and values of pedagogical activity, forming for him axiological culture, which nature is lie in place of the acquire knowledge by man, skills and experience (life and professional).

Key words: axiology, value, system of values, professional system of values, future foreign language teacher.

Подано до редакції 01.04.2014.

Рекомендовано до друку канд.пед.наук, доц.Кучеренко І.А.

ВПРОВАДЖЕННЯ ІННОВАЦІЙНО-ОРІЄНТОВАНОГО ПІДХОДУ У ПРОФЕСІЙНУ ПІДГОТОВКУ ФАХІВЦІВ

В статті проведено аналіз існуючих наукових поглядів на проблему інновацій в вищій освіті, зокрема в професійній підготовці майбутніх фахівців, особливостей інноваційного навчання. Розглядається проблема розробки ефективних моделей професійної підготовки в сучасній освіті. Аналізуються існуючі підходи, доводиться необхідність орієнтації професійного навчання на формування інноваційних якостей особистості майбутніх фахівців. Представлено основні принципи моделі інноваційно-орієнтованої професійної підготовки в вищих навчальних закладах.

Ключові слова: інноваційність, професійна підготовка, фахівець, інноваційно-орієнтовані підходи, інноваційне навчання.

Постановка проблеми у загальному вигляді... Характерними особливостями нашої епохи є динамізм і змінність у всіх аспектах життя. У забезпеченні формування інноваційності особистості провідне значення має освіта. Незважаючи на задекларований курс на реформи у вищій освіті, реалізацію Болонського процесу, реальний стан освітньої діяльності продовжує тяжити до традиційних підходів, мало сприятливий для формування й прояву інноваційних властивостей майбутніх фахівців. Дана стаття присвячена проблемі недостатньої зорієнтованості сучасної освітньої підготовки на реалізацію інноваційного підходу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми... Проблемам розвитку вищої освіти, професійної підготовки фахівців у системі вищої освіти приділяється чимало наукових праць (А. Алексюк, Ю. Бабанський, В. Галузинський, М. Євтух, І. Зязюн, Г. Козлакова, О. Лавриненко, К. Левківський, В. Манько, Г. Мірошніченко, О. Олексюк, О. Падалка, В. Семиченко, М. Степко, Т. Усатенко, Л. Холмов, М. Шкіль та ін.). Філософське обґрунтування цілей та цінностей інновацій в сучасній освіті надається в роботах В.П. Андрущенко, І.А. Зязюна, В.Г. Кремения. Порівняння традиційної та інноваційної моделей освітньої діяльності проводиться у роботах М.В. Кларіна, В.Я. Ляудіс. Розробці теорії та практики використання інноваційних навчальних технологій присвячені роботи І.М. Дичківської, В.Ю. Стрельнікова, Д.В. Чернілевського. У ряді робіт зустрічається словосполучення «інноваційний підхід». Водночас, цілісне представлення інноваційного підходу як методологічного підходу в психолого-педагогічній науці не здійснено.

Формулювання цілей статті... Мета статті полягає в узагальненні точок зору окремих авторів на сутність та особливості інноваційного підходу в освіті, конкретизації вимог до інноваційного навчання та описанні основних складових моделей реалізації інноваційно-орієнтованого підходу у вищій професійній підготовці.

Виклад основного матеріалу дослідження... Спочатку конкретизуємо визначення поняття «методологічний підхід». У Тлумачному словнику термін «підхід» тлумачиться як [сукупність способів, прийомів розгляду чого-небудь, впливу на когось](#), щось, ставлення [до когось](#), чогось [4, с. 471]. І.В. Блауберг та Е.Г. Юдін, характеризуючи системний підхід, зазначають, що це певний напрямок методології спеціально-наукового пізнання і соціальної практики, що сприяє адекватній постановці проблем у конкретних науках і виробленню ефективних стратегій їх вивчення, принципова методологічна орієнтація дослідження, точка зору, з якої розглядається об'єкт вивчення (спосіб визначення об'єкта), поняття або принцип, що керує загальною стратегією дослідження [2].

Отже, узагальнюючи різні точки зору, поняття *методологічний підхід* можна визначити як специфічну точку зору, позицію, погляд на певний об'єкт, що вивчається, який орієнтує дослідника на певний спосіб пізнання цього об'єкту та впливу на нього. У педагогічних дослідженнях об'єктом аналізу виступає освіта загалом та різні аспекти її реалізації, наприклад, професійна підготовка як рівень освітньої діяльності. Як вже визначалося, у сучасних умовах суспільного розвитку особливого значення набуває зорієнтованість освіти на формування інноваційних властивостей особистості.

За аналогією з особистісно-орієнтованим підходом такий підхід в освіті, що надає провідне значення підготовці особистості до життя в змінних умовах, ми будемо назвати *інноваційно-орієнтованим*. В основі такого підходу полягає розуміння інноваційного навчання як певної протилежності традиційному (нормативному). М.В. Кларін зазначає: «Значущою особливістю сучасної системи освіти є співіснування двох стратегій організації навчання – традиційної та інноваційної» [3, с. 8-9]. Терміни «традиційне (нормативне) навчання» та «інноваційне навчання» запропоновані групою вчених у доповіді римського клубу (1978), який звернув увагу світової наукової громадськості на неадекватність принципів традиційного навчання вимогам сучасного суспільства до особистості, її пізнавальних можливостей. Відповідно, надаються такі тлумачення цих двох моделей навчальної діяльності [3].

Традиційне навчання – зорієнтоване на збереження і відтворення культури, забезпечує стабільність у соціумі за рахунок переважно репродуктивної діяльності учня, формування виконавських здібностей, розвиток уваги і пам'яті. *Інноваційне навчання* – стимулює новаторські зміни в культурі, соціальному середовищі;

орієнтоване на формування готовності особистості до динамічних змін у соціумі за рахунок розвитку здібностей до творчості, різноманітних форм мислення, а також здатності до співробітництва з іншими людьми. М.О. Аузіна та А.М. Возна обґрунтовують призначення інноваційної освіти: «Основною метою інноваційної освіти є формування і розвиток інноваційної здатності людини». При чому для реалізації цієї мети, на думку авторів, слід забезпечити комплексну модифікацію навчального процесу у вищій школі: «Педагогічні інновації у вищій школі передбачають якісно нові перетворення як цілісного педагогічного процесу, так і його складових, зокрема мотиваційних, змістових, процесуальних та інших структурно-системних компонентів освіти, що призводять до істотного підвищення його результативності, оптимізації. Це діяльність, що пов'язана зі змінами в завданнях, методах і принципах навчання, формах організації навчання та управління цим процесом» [1, с. 9]. Причому, ми повністю підтримуємо думку авторів про те, що оновлення всіх зазначених компонентів потребує зміни методології навчання, «переході з суто інформаційних, репродуктивних форм навчання на проблемно-пошукові, індивідуально-диференційовані, особистісно-орієнтовані з акцентом на індивідуалізацію навчальних планів і програм» [1, с. 11].

В якості нової освітньої моделі автори пропонують модель партнерства, що полягає в уході від традиційного одностороннього переходу інформації від того, хто навчає, до того, хто навчається, до діалогу, що вимагає нової педагогічної етики, заміни авторитарної педагогіки педагогікою толерантності. І.П. Подласий виділяє основні критерії інноваційності навчальних закладів: навчально-виховний процес базується на принципі природної доцільності і підпорядкованих йому принципах класичної педагогіки; педагогічна система еволюціонує в гуманістичному напрямку; організація навчально-виховного процесу не веде до перевантажування учнів і педагогів; підвищені результати навчально-виховного процесу досягаються не за рахунок селекції (відбору) учнів і викладачів, а за рахунок використання нерозкритих і незадіяних можливостей системи; продуктивність навчально-виховного процесу не є прямим наслідком впровадження дорогих засобів і медіа систем [5, с. 210].

Погоджуючись із наведеними позиціями дослідників щодо сутності та особливостей інноваційного навчання, ми розробили модель інноваційно-зорієнтованої професійної підготовки у ВНЗ, що включає базові принципи, стратегію реалізації та вимоги до основних компонентів педагогічної системи. Надамо короткий опис цієї моделі.

Інноваційно-орієнтована професійна підготовка являє собою педагогічну систему, спрямовану на підготовку майбутнього фахівця до інноваційної діяльності. Основною відмінною ознакою такої моделі є її цільова зорієнтованість на підготовку майбутнього фахівця до життя в умовах сучасного, динамічного суспільства, що забезпечує його становлення як активного суб'єкта змін та інновацій, здатного до самостійної ініціації та реалізації інноваційної діяльності. Реалізація даної моделі потребує розробки *комплексної стратегії інноваційного розвитку*, яка буде забезпечувати розвиток особистості як суб'єкту інноваційної діяльності на рівні діяльнісного, особистісного та соціального компонентів.

На рівні *діяльнісного компоненту* має бути забезпечене максимальна реалізація у навчальному процесі інноваційної діяльності, надання навчальному процесу та процесу професійної підготовки творчого, інноваційного характеру. На рівні *особистісного компоненту* мають бути забезпечені прояв і розвиток інноваційних особистісних властивостей, навчання людини засобом прояву й вдосконалення своїх переваг і можливостей. На рівні *соціального компоненту* має бути створене інноваційне навчальне середовище.

В основу реалізації даної моделі у професійній підготовці можуть бути покладені такі принципи: *принцип інтегративності*, що полягає у забезпеченні цілісності і гармонійності розвитку інноваційності майбутніх фахівців; *неперервності і поступовості розвитку*, що полягає у постійному оновленню процесу професійної підготовки, відповідності запитам сьогодення; *гуманізму*, що полягає у пріоритеті в процесі інноваційної діяльності загальнолюдських принципів та забезпечує ціннісну основу інноваційної діяльності; *варіативності*, що вимагає забезпечення динамізму освітнього середовища, сприяє доланню стереотипів, розширює можливості.

Дотримання зазначеної стратегії має розпочинатись вже з самого початку навчання у вищому навчальному закладі і стосуватись всіх компонентів педагогічної системи: ціле-мотиваційного, змістового, організаційно-технологічного та контрольо-оціночного.

Висновки... Таким чином, аналіз поглядів різних дослідників дозволили визначити сутність та особливості інноваційного підходу в освіті. Запровадження інноваційного навчання у вищій освіті потребує розробки принципово іншої моделі організації навчального процесу, ключовою відмінністю якої має бути цільова зорієнтованість на підготовку майбутнього фахівця до життя в умовах сучасного, динамічного суспільства.

Література

1. Аузіна М.О., Возна А.М. Інноваційні процеси в освіті: Навч. посіб. для студ. вищих навч. закл. / М.О. Аузіна, А.М. Возна // Національний банк України; Львівський банківський ін-т. – Л.: ЛБІ НБУ, 2003. – 103 с.
2. Блауберг И.В., Юдин Э.Г. Становление и сущность системного подхода / И.В. Блауберг, Э.Г. Юдин. – М.: Изд-во «Наука», 1973. – 270 с.
3. Кларин М.В. Инновации в обучении: метафоры и модели: Анализ зарубежного опыта / М.В. Кларин. – М.: Наука, 1997. –

223 с.

- Ожегов С.И. Словарь русского языка: Ок. 57000 слов / под ред. чл.-корр. АН СССР Н.Ю. Шведовой. – 18-е изд., стереотип. – М.: Рус. яз., 1987. – 797 с.
- Подласый И.П. Педагогика. Новый курс: Учебник для студ. пед.вузов: В 2 кн. / И.П. Подласый. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – Кн. 1: Общие основы. Процесс обучения. – 576 с.

Медведевская Т.П.

Внедрение инновационно-ориентированного подхода в профессиональную подготовку специалистов

В статье проведен анализ существующих научных взглядов по проблеме инноваций в высшем образовании, в частности в профессиональной подготовке будущих специалистов, особенностей инновационного обучения. Рассматривается проблема разработки эффективных моделей профессиональной подготовки в современном образовании. Анализируются имеющиеся подходы, доказывається необходимость ориентации профессионального образования на формирование инновационных свойств личности будущих специалистов. Предложены основные принципы модели инновационно-ориентированной профессиональной подготовки в высших учебных заведениях.

Ключевые слова: инновационность, профессиональная подготовка, специалист, инновационно-ориентированные подходы, инновационное образование.

Medvedovskaya T.P.

Introduction of innovative approaches in professional training

Characteristic features of our age are the dynamism and variability in all aspects of life. In providing innovative personality formation leading role is education. However, the real state of education and training in our country is still unsatisfactory. It is not favourable for the formation and manifestation of the innovative characteristics of future professionals.

The problems of insufficient orientation of modern education and training for the implementation of innovative approaches in this article are analyzed.

The problems of higher education, professional training in higher education, including the philosophical study goals and values innovation in modern education, comparison of traditional and innovative models of educational activities in many scientific papers are learned.

The article summarizing the points of view of individual authors on the nature and characteristics of innovative approaches in education, specifying the requirements for innovative teaching and description of the main components of models of implementation of innovation-oriented approach in higher professional training.

As a result, generalizations, concepts methodological approach can be defined as a specific point of view, position, view at object under study, which directs of the researcher to a way of knowing this object and influencing it..

In pedagogical researches the object of analysis is education, such as the professional training of educational activities.

The innovative teaching it is opposites traditional (normative) teaching. It is an integral part of student-centred.

Innovative teaching promotes innovative change in the culture, social environment, and focused on the formation of individual readiness to dynamic changes in the society through the development of skills for creativity, various forms of thinking, and the ability to cooperate with others.

On the basis of certain innovations, model of innovation-oriented training in higher education institutions, including the basic principles, strategies and implementation requirements for the main components of the educational system are proposed. The basis of the implementation of this model can be based on the following principles: the principle of integration, continuity and gradual development, humanism and variability.

Key words: innovation, professional training, specialist, innovation-oriented approach, innovative teaching.

Подано до редакції 31.03.2014.

УДК 378.011.3-057.175:7:005.336.5

© 2014

Сегеда Н.А.

ПОСТНЕКЛАСИЧНІ СМИСЛИ ПРОФЕСІОГЕНЕЗУ ВИКЛАДАЧІВ МИСТЕЦЬКИХ ДИСЦИПЛІН У КОНТЕКСТІ ЗАГАЛЬНОНАУКОВИХ ПІДХОДІВ

У статті розглянуто комплекс загальнонаукові підходів, що склались як узагальнення постнекласичних світоглядних концепцій і теорій, які утворюються методологічне підґрунтя для інституціоналізації професіогенеза викладача мистецтва.

Системно-кібернетичний, цивілізаційний, культурологічний підходи обґрунтовані як методологічна база для розробки особистісного і освітнього супроводу професіогенезу викладача мистецьких дисциплін. У тезаурусі даних підходів запропоновано постнекласичне розуміння призначення і функцій музичного мистецтва, які полягають у збереженні та наслідуванні його активно-творчого початку, естетичного впливу на гармонічний розвиток в освітньому процесі.

Ключові слова: постнекласичні світоглядні концепції, постнекласичне розуміння мистецтва, професіогенез викладача мистецьких дисциплін, системно-кібернетичний підхід, цивілізаційний підхід, культурологічний підхід.

Постановка проблеми у загальному вигляді... Загальна тенденція мінімізації уваги до педагогічних засобів культуровідповідної трансляції в освіті людинотворчої природи художнього пізнання світу, недостатнє опрацювання гуманітарної сутності феномена музики, особливості історії вітчизняної музично-педагогічної галузі, інертна динаміка реалізації експериментальних реформацій, вибудова на цьому шляху освітніх мікросистем,

зосередженість на виживанні мистецької і музично-педагогічної галузей у соціокультурному устрої в умовах державного становлення, економічної кризи – сучасні реалії, що окреслюють проблему соціокультурного супроводу професіогенезу викладача мистецьких дисциплін. Її вивчення і вирішення пов'язані із розв'язанням низки суперечностей, серед яких орієнтація засобів пізнання феномена професіогенезу на традиційну парадигму професіоналізації та соціальний попит її культуровідповідної переорієнтації з врахуванням творчо-еволюційної сутності професійного розвитку викладача вищої школи як творця культурних фактів і оновлених професійних норм трансграничної професійної освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми...

Сучасна наука має чималий інформаційний ресурс для створення і опису ідеалізованого об'єкта актуальної теорії професійного розвитку викладача мистецтва, що охоплює: концепції цілісності розвитку людини (Б. Ананьєв, Н. Кузьміна, Л. Анциферова), універсалізації як вищого ступеня цілісного розвитку особистості (В. Слободчиков, Є. Ісаєва), концепції життєвого світу особистості (Т. Титаренко), життєтворчості (Д. Леонтьєв, В. Татенко) і розвитку життєтворчої активності особистості (В. Ямницький), теорія трансвимірного переходу (О. Кобляков) і концепція трансфесії (П. Сорокін, Н. Алієва, С. О. Смирнов). Разом із цим, запропоновані науковою думкою широкі гносеологічні орієнтири подолання означених суперечностей спонукають до створення наукових засад, що базуватимуться на переосмисленні традиційного діалектичного тлумачення сутності явища розвитку людини у контексті постнекласичного наукового пізнання цього феномена та визначатиме своєчасність виокремлення науково-теоретичних засад освітнього і особистісного супроводу професіогенезу викладача мистецьких дисциплін.

Формулювання цілей статті... Мета статті полягає у висвітленні наукового обґрунтування підходів, що склались як узагальнення постнекласичних світоглядних концепцій і теорій, утворивши методологічне підґрунтя наукової рефлексії професіогенезу викладача мистецьких дисциплін.

Виклад основного матеріалу дослідження... Сучасні викладачі мистецьких дисциплін традиційно сконцентровані на суперечностях педагогічного процесу, але важливі проблеми, безпосередньо пов'язані з винайденням і оновленням культурних смислів професії, що мають бути і джерелом, і умовою, і результатом творчо-еволюційних взаємозмін особистості, педагогічної реальності, культурної дійсності, й зокрема мистецької галузі, яку вони представляють в педагогіці вищої школи, – недоотримують належного рівня наукової рефлексії. Зовнішні обставини “галузевого” розподілу освітнього простору мистецької і професійної педагогічної освіти порушують природній взаємозв'язок об'єктів і аспектів дослідження проблеми професіогенезу викладачів музичного мистецтва, що зумовлює пошук у міжгалузевій площині перспективних шляхів її вирішення. Не зважаючи на стійку наукову популярність вивчення проблеми співвідношення людини і педагогічної професії, у дослідженнях професіогенезу викладача бракує системності через надскладну динаміку взаємодії цього соціального інституту з людиною, адже його специфіка пов'язана з нематеріальним виробництвом, продуктом якого є духовне зростання суспільства. Це ставить нові завдання до теорії і методики професійної освіти викладача мистецьких дисциплін, актуалізуючи проблему вивчення професійного розвитку на новому науковому підґрунті, утвореному унаслідок наукової рефлексії прогресивних цивілізаційних процесів. У них на першому плані забезпечення цілісного розвитку людини і гуманітарне переосмислення мистецтва як засобу гуманізації і розвитку духовної культури і самозбереження людства з точки зору постнекласичного типу наукової раціональності, в якому визначаються загальнонаукові підходи, які окреслюють сучасні смисли професіогенезу викладача мистецьких дисциплін.

Домінування естетичного принципу в духовному житті суспільства відбиває його наближення до ідеалів гуманістики, адже мистецтво, як функціонуюча система художніх цінностей, гармонізує стосунки людини і соціуму, ототожнюючи суб'єкт з об'єктом. Мистецтво є тією ознакою цивілізації, яка демонструє її “продукт” – внутрішній світ людини, що вона сформувала цивілізаційними засобами, які утворились для його виявлення у формах естетичного буття. Різноманітність форм втілення прекрасного у творах мистецтва являє собою концентрат естетичного. Постнекласична парадигма у мистецтві виявилась у нелінійності художнього мислення, яке було актуалізовано наприкінці ХХ століття і стало основною характеристикою неархаїчної культури пост-постмодерну. Традиційне розуміння мистецтва як засобу і факту творчого самовиявлення людини на шляху в постіндустріальну культуру переживає доленосні метаморфози, що вказують на їх зумовленість цивілізаційними процесами та вимагають культуровідповідного відбиття як предмет, що утворює специфіку професійного розвитку викладача мистецьких дисциплін. Переорієнтація з твору на процес, з автора на суб'єкта сприйняття художньо-культурного факту, з мистецтва на ритуал, з особистості на культуру, з вічного на сьогодення, з шедевра на середовище [4, с. 231] – ознаки постнекласичного розуміння мистецтва, які переусвідомлюються з позицій збереження і наслідування активно-творчого гуманістичного начала, естетичного впливу на гармонійний розвиток людини.

На рівні загальнонаукових методологічних орієнтирів системний підхід до професійного розвитку людини актуалізує питання управління, що вказує на специфіку видового системно-кібернетичного підходу який розкриває специфіку зв'язків із метою їх цілеспрямованого використання. Системний підхід у класичному

розумінні означає виявлення усіх ознак і властивостей системи, які відрізняють її від інших систем. Прийнята за теоретичне підґрунтя постнекласична парадигма визначає звернення до системно-кібернетичного підходу.

У контексті системно-кібернетичного підходу розкриваються такі його аспекти: інформаційний (будь-який процес управління і розвитку в людському суспільстві пов'язаний з передаванням і обробкою інформації, що вимагає затрати часу, таким чином уводиться чинник часу і реалізується принцип історизму для вивчення явищ розвитку); управлінський (який дозволяє враховувати цілепокладання, функціонування і спрямованість процесів розвитку); організаційний, що враховує міру впорядкування структури и дозволяє пояснити незворотність процесів розвитку. Новим у ньому є те, що складові аспекти кібернетики розглядаються в динамічній єдності: організація і управління виступають як єдине ціле завдяки інформації і створюють діалектичну єдність симетричного і асиметричного елементів, які розкривають сутність механізму саморозвитку. Ускладнення упорядкування взаємозв'язків системи виступає основою механізму її розвитку.

Інформація, яка циркулює в системі і на даний момент утворює її стійкість, через відкритість системи та інтегративних процесів, що відбуваються в ній самій, вимушена віднайти інший порядок, народити інші структури, тобто утворити нове з самого процесу. Наприклад, на даний момент викладач є компетентним і вважається професіоналом, але через динаміку освітньої реальності (удосконалення змісту освіти, розвитку інформаційних технологій, еволюції або дезеволюції музичного виконавства, набуття ним нових фактів розвитку галузі науки, переосмислення методики викладання тощо) він поставлений у ситуацію утворення іншого музично-виконавського й професійно-педагогічного рівня і не обов'язково вищого за попередній.

У постнекласичній парадигмі глобалізація вимагає цивілізаційного погляду на людину та в освітніх процесах актуалізує нові проблеми, які становлять питання метарівня освіти, зміст якого відбиває особливу установку на суб'єкта як на "Людину переходу" [1]. Цивілізація більш вузьке поняття, ніж культура як універсальний засіб соціальної інтеграції будь-якої форми суспільства. Нагадаємо, що висока культура завжди зумовлена прагненням до цивілізації. Звернення до цивілізаційного підходу зумовлене усвідомленням випереджувального значення загальнолюдських цінностей і культурно-історичних універсалій, розвитку і становлення глобальної свідомості як вирішального чинника світового прогресу, що потребує піднесення духовно зрілої і морально вільної особистості, здатної взяти на себе відповідальність за створення естетизованої цивілізації і культури.

Глобалізація актуалізує у цивілізаційному підході до освіти людський вимір феноменів мистецтва, політики, правосвідомості, техніки, професії, майбутнього, які утворюють смислові орієнтири та надають особливої специфіки професійному розвитку викладача музичного мистецтва та хореографії. Наша увага до них як до аксіосмислів цивілізаційного підходу зумовлена суспільними закономірностями глобального масштабу, які утворюють просторово-наслідкові зв'язки менш масштабних явищ, але конкретних у своєму просторово-часовому вимірі, таких як професійний розвиток викладача мистецьких дисциплін у системі безперервної педагогічної освіти.

Сучасна вітчизняна освіта декларується демократичністю, відкритістю, гнучкістю, прозорістю стратегій, спрямованістю на забезпечення задоволення освітніх потреб екзистенційного суб'єкта. Для розробки концепції професійного розвитку викладача мистецтва набуває важливості смислова позиція *цивілізаційного підходу* до актуалізації ідеї солідарності, ролі колективного начала в людській діяльності. Професійна спільнота – це різновид об'єднання людей, організованого ззовні визначеною (державою, суспільством) метою ефективного досягнення професійних завдань – для отримання реального продукту праці, реалізації загальних професійних менталітетів і цінностей. Професійні завдання виступають зовнішніми орієнтирами професійного розвитку викладача музичного мистецтва та хореографії, які у сучасних цивілізаційних умовах актуалізують розширення соціального контексту професійної діяльності, що реалізує освітню і культурну політику (грецьк. *politiká* – державні і суспільні справи) держави, яка у свою чергу, має забезпечити відповідним фахівцям необхідні засоби існування і особистісного розвитку.

Модель відношень людини і політики в сучасному суспільстві оптимізується у концепції "асоційованої індивідуальності" С. Крапивенського (1998). Специфіка змісту і пізнавальні моделі "асоційованої індивідуальності", на його думку, розкриваються у її порівнянні не тільки з історичними і теоретичними попередниками, але й сучасними концепціями соціальної і політичної філософії, філософії права, теоретичної соціології. Включеність індивіда у музично-педагогічну спільноту стає неповною, відносною, залежною не стільки від об'єктивних обставин, скільки свідомого вибору людиною діяльності, спрямованої на відтворення специфічних зв'язків асоціації, спільноти, об'єднаної цінностями і настановами.

Викладач мистецьких дисциплін як представник професійної спільноти, де віддаються професії фізичні і духовні сили, посідає власне місце в структурі професійної ієрархії як асоційована індивідуальність, реалізація професійних функцій якої здійснюється за умови відповідальності за наслідки особистісної діяльності. Ці норми цивілізаційного підходу актуалізують наступну логему: соціально-інтеграційна сутність професійного розвитку

викладача мистецьких дисциплін полягає у залученні до професії педагога-митця, збереженні її соціального призначення, динаміці як різновиду художньо-педагогічної практики, входженні у професійну спільноту.

Положення про те, що відчуття краси неможливе поза психофізичних процесів людини як специфічної біосистеми не є новим, хоча є принциповим коли йдеться про проникнення в суть феномену людини на початку XXI ст., адже усе більше акцентується увага науковців на можливостях її самоактуалізації, розкриття творчого потенціалу. Англійський психобіолог Дж. Янг зазначив: "Скроневі доли кори лежать поблизу гіпокампа і інших основних частин мозкових півкуль, пов'язаних з системами насолоди і емоційними реакціями. Поки ми можемо тільки вказати на існування цього зв'язку у надії, що нашим нащадкам вдасться з'ясувати її сутність, а може також збільшити нашу сприйнятливості до музики" [6, с. 346-347]. Відчуття прекрасного, що виникає при сприйнятті музики, виявляє його біологічні основи, закладені чуттєво-підсвідомою природою цього інтонаційного феномена. Особа, яка персоніфікує музичне мистецтво, оперує ідеями-образами своїми та інших людей завдяки своїй природі (музичному слуху, музичному мисленню, психофізіологічному апарату, який його втілює, тощо), розуміючи і транслуючи в культуру іншу музичну культуру, в інші часи. Одиницею її творчої діяльності стає художній діалог із собою, Іншим та Всесвітом.

Для нашого розуміння сутності музики-субстанції генеральними є позиція Б. Асаф'єва, котрий визначив поняття інтонаційної енергії як явище сполуки звуків в самому музичному матеріалі, "звуковій речовині" як фізичній даності музики [2]. Музична субстанція являє собою постійне незмінне духовне начало для упорядкування (гармонізації) художньої діяльності у сфері звукового матеріалу, що не обмежує її педагогічне застосування у людино- і культуротворенні. Оперуючи усіма функціями і засобами глибоко індивідуалізованого художнього впливу на емоційно-чуттєвий розвиток, музичне мистецтво покликане естетизувати культурне середовище.

Багатозмістовність і багатофункціональність людино- і культуротворчого феномену "мистецтво" має визначати усі елементи освітньої системи, що відповідають за професійну підготовку педагога мистецьких дисциплін (її мета, зміст, форми, методи, технології).

Інформаційна революція у минулому столітті не лише породила нові інформаційні технології, але й викликала стрімке зростання нових смислів, нових цінностей, видів мистецтва, жанрів, наук, галузей знання тощо. Співвідношення категорій цивілізації і культури дискутується у сучасному соціально-гуманітарному знанні, але зважаючи на різноманітність поглядів ми звертаємось до культурологічного підходу, у якому феномен культури трактується як інструмент й водночас продукт цивілізації. З позиції створення теорії професійного розвитку ВММ важливим є зауваження В. Зінченка і Е. Моргунова про те, що ми зобов'язані розглядати культуру не тільки як середовище або зовнішню умову, не як один із чинників становлення соціотехнічного світу, а як найважливіше джерело, складову частку і рушійну силу, які визначають напрямок і форми його розвитку [5]. Зміст культури акумулює розвиток самої людини у всьому її розмаїтті і цілісності. У предметі культури людина знаходить не тільки її зовнішню користь для себе, але й власну індивідуальність.

Людина не лише живе у світі культури і опановує її, але й створює і виробляє його. Ефективність спілкування з культурою передбачає знання принципів змісту і форм культури, способів організації культурного простору і вільної орієнтації в ньому. Зв'язок освіти і культури закладено у розумінні освіти як культуровідповідного процесу. У культурологічній концепції Є. Бондаревської культурологічна особистісно орієнтована освіта – це освіта, епіцентром якої є людина, котра познає і створює культуру шляхом діалогічного спілкування обміну смислами, створення творів індивідуальної і колективної творчості. Це освіта, яка забезпечує особистісно-смысловий розвиток" [3, с. 48-49].

Культурологічний підхід до проблеми професійного розвитку людини розкриває зміст культури як цілісного прообразу змісту її діяльності, характеристик особистості, вищих духовних і особистісних цінностей. Основними принципами цього підходу є: ставлення до викладача як суб'єкта життя, здатного до культурного саморозвитку і педагогічного супроводу культурного зростання Іншого; ставлення до освіти як культурного процесу, зумовленого пошуком і реалізацією особистісних смислів, діалогом і співпрацею у досягненні цілей культурного співрозвитку суб'єктів цього процесу; ставлення до освітнього процесу у виші як до цілісного культуротворчого простору, в якому відтворюються художньо-педагогічні цінності і здійснюється культурне зростання в професійній сфері життєдіяльності; естетизація культуротворчої сутності професійного розвитку; взаєморозуміння і взаємодовіра носіїв різних культур педагогічного процесу.

Висновки... Таким чином, на загальнонауковому рівні системно-кібернетичний, цивілізаційний, культурологічний підходи розкривають постнекласичні смисли професіогенезу викладача мистецьких дисциплін, які у педагогічній дійсності мають створювати атмосферу відкритості людській особистості і можливостей культургенези. Системно-кібернетичний підхід зумовлює важливість врахування глобальних процесів інформаційного обміну, що виявляються у принципах системних зв'язків, зв'язків обміну, зовнішнього доповнення, що розкриває системні властивості професіогенезу викладачів мистецьких дисциплін. Цивілізаційний підхід вказує на те, що художньо-естетична сутність професіогенезу викладача мистецьких

дисциплін закладена у людино- і культуротворчій функції мистецтва, яка не обмежується вихованням “для мистецтва”, а формує культуру почуття, гармонізуючи стосунки людини із собою, соціумом і природним середовищем. Культуротворча сутність професіонецу викладачів мистецтва спрямована на культурне зростання себе та іншого (студента, колеги, колективного суб'єкта) людинотворчими модусами мистецтва.

Загальнонауковий рівень постнекласичного переосмислення сутності професіогенезу викладача мистецьких дисциплін зумовлює перспективи наукового обґрунтування освітніх імперативів імплементації визначальних ідей розглянутих підходів у вітчизняну культурно-освітню реальність.

Література

1. Алиева Н. З. Постнеклассическое естественнонаучное образование: проблемы становления / Н. З. Алиева. – Шахты : ЮРГУЭС, 2008. – 197 с.
2. Анцыферова Л. И. К психологии личности как развивающейся системы // Психология формирования и развития личности / Под ред. Л. И. Анцыферовой. – М. : Наука, 1981. – С. 3-19.
3. Бондаревская Е. В. Концепции личностно-ориентированного образования и целостная педагогическая теория / Евгения Васильевна Бондаревская // Школа духовности. – 1995. – № 5. – С. 41-52.
4. Вознюк О. В. Цільові орієнтири розвитку особистості у системі освіти: інтегративний підхід : Монографія. / О. В. Вознюк, О. А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім.І Франка, 2009. – 684 с.
5. Зинченко В. П. Человек развивающийся : Очерки рос. психологии / Владимир Петрович Зинченко, Е. Б. Моргунов. – 2-е изд., уточн. и доп. – М. : ТОО «Тривола», 1994. – 333 с.
6. Jung C. G. Memories, dreams, reflections / C. G. Jung. ; [recorded and edited by Aniela Jaffe ; translated from the German by Richard and Clara Winston]. – London : Collins, 1963. – 383 p.– Режим доступу: <http://www.cjungpage.org/>

Сегеда Н.А.

Постнеклассические смыслы профессиогенеза преподавателя художественных дисциплин в контексте общенаучных подходов

В статье определён комплекс общенаучных подходов, которые определились путём обобщения постнеклассических мировоззренческих концепций и теорий. Они стали фундаментом для институционализации профессиогенеза преподавателя музыкального искусства и других художественных дисциплин.

Системно-кибернетический, цивилизационный, культурологический подходы обоснованы как методологический базис для разработки личностного и образовательного сопровождения профессиогенеза преподавателя художественных дисциплин. В тезаурусе этих подходов предложено постнеклассическое понимание предназначения и функций музыкального искусства, которое состоит в сохранении и наследовании его активно-творческого гуманистического начала, эстетического влияния на гармоничное развитие личности в образовательном процессе.

Ключевые слова: *постнеклассические мировоззренческие концепции, постнеклассическое понимание искусства, профессиогенез преподавателя художественных дисциплин, системно-кибернетический, цивилизационных, культурологический подходы.*

Segeda N.A.

Postnonclassical the meanings of profессиогенеза teaching artistic disciplines in the context of interdisciplinary approaches

The article defined a set of interdisciplinary approaches, which were defined by renaming postnonclassical philosophical concepts and theories. They became the basis for the institutionalization of the profессиогенеза teacher of the art of music and other artistic disciplines. Modern scientific design must first of all ensure the holistic development of the person that requires rethinking the humanitarian essence of musical art as a means of promoting cultural identity and survival of mankind. We offer postnonclassical view on this problem and its solution by using the selected approaches that describe the modern meanings of professional development of a teacher of music. The system-cybernetic, civilizational, kulturological approaches are justified as a methodological basis for the development of the personality and educational support profессиогенеза teaching artistic disciplines. The system-cybernetic approach helps to describe the importance of the global process of information exchange and have them taken into account in the process of professional development of teachers. This approach is implemented through the principles of systemic linkages, external add-ons, openness and continuum, which describe the system characteristics of professional development of a teacher of music. In the civilizational approach makes the human dimension of globalization phenomena of musical art, policy, legal, technology, consciousness of the profession. They reflect the specific nature of professional development of a teacher of music. On the basis of the cultural campaign art must define all elements of the education system, that provide training to the music teacher. These elements make aesthetic educational environment cultural growth of personality means the art of music.

In the thesaurus of the approaches proposed to postnonclassical understanding of the purpose and function of the art music, which is the preservation and inheritance of his active creative humanistic, aesthetic influence on began a harmonious development of the personality in the educational process.

Key words: *postnonclassical ideological concept, postnonclassical understanding of art, profессиогенез teacher artistic disciplines, the system-cybernetic, civilizational, cultural approaches.*

Подано до редакції 31.03.2014.

ПОЄДНАННЯ СУЧАСНИХ ДИДАКТИЧНИХ ПІДХОДІВ ЯК УМОВА ЕФЕКТИВНОЇ ПРОФЕСІЙНО-ОРІЄНТОВАНОЇ ОСВІТИ

У статті проведено аналіз наукових положень щодо поєднання особистісно-орієнтованого та компетентнісного навчання з метою забезпечення ефективної професійно-орієнтованої освіти. Визначені сутність, цілі, умови й принципи професійно-орієнтованої освіти в межах зони взаємодії даних підходів, виявлені дидактичні принципи їхнього поєднання. Показані можливості інтеграції зазначених дидактичних підходів через виконання ними своїх функцій. Сформульовані завдання наступних наукових досліджень щодо розробки прогностичної професійної моделі фахівця певного профілю.

Ключові слова: професійно-орієнтована освіта, компетентнісний підхід, особистісно-орієнтований підхід, принципи професійно-орієнтованої освіти.

Постановка проблеми у загальному вигляді... Реформа вищої професійної освіти, у тому числі й туристичної, знайшла своє відображення у вимогах нового Державного стандарту (2010 р.) до рівня підготовки кваліфікованих кадрів, які володіють цілим комплексом компетенцій, що сприятимуть ефективному здійсненню професійної діяльності. У контексті цих вимог особливої актуальності набуває професійно-орієнтований підхід до навчання студентів, який передбачає формування у кожного з них здатностей виконувати професійні уміння на належному рівні і бути затребуваними на ринку праці. У зв'язку з цим виникає необхідність наукового обґрунтування підходів, принципів, форм і методів організації професійно-орієнтованого навчання, які б забезпечили максимальну ефективність реалізації нових освітніх програм підготовки бакалаврів та магістрів, зокрема для туристичної сфери діяльності. Не менш актуальним є й дослідження умов, за яких поєднання різних дидактичних підходів дає найбільш високі результати у професійному навчанні студентів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми... У сучасній дидактиці відома значна кількість різних підходів, що лежать в основі підготовки фахівців з вищою освітою. До них належать відомі й науково обґрунтовані як традиційні дидактичні підходи (знанневий, системний, діяльнісний, комплексний), так й нові, що увійшли в науковий обіг порівняно недавно (особистісно-орієнтований, компетентнісний, ситуаційний, контекстний, інформаційний та ін.). Пошуком дидактичних підходів до підготовки фахівців і проблемами їхньої реалізації в навчальному процесі опікуються як вітчизняні так і зарубіжні вчені. Особистісно-орієнтований підхід, суть якого викладена в працях психологів і педагогів І.Д.Беха, Б.С.Гершунського, В.В.Серікова, А.М.Фасолі, І.С.Якиманської та ін., передбачає становлення того, хто навчається як активного суб'єкта, що реалізує в процесі навчання свою особистісну сутність. Сутність компетентнісного підходу та його місце в системі сучасних підходів до проблем освіти розглядається в роботах В.І.Байденка, О.Г.Бермуса, Є.В.Бондаревської, І.О.Зимньої, Г.І.Ібрагімова, О.В.Овчарук, О.І.Пометун та ін. При цьому компетентнісний підхід може розглядатися як методологічний фундамент вищої професійної освіти (О.Г.Бермус), як необхідність модернізації змісту освіти (О.В.Овчарук, О.І.Пометун), як інструмент посиленого соціального діалогу вищої школи з ринком праці (В.І.Байденко) та ін.

Проблемі інтеграції дидактичних підходів з метою забезпечення підготовки фахівців до професійної діяльності присвятили свої дослідження такі вчені, як О.С.Заблоцька, яка головну увагу спрямовує на всебічний аналіз компетентнісного навчання, розглядаючи його у зв'язку із знанневим та діяльнісним підходами. У своєму дисертаційному дослідженні В.В.Баранова пропонує здійснювати формування змісту професійної освіти на основі поєднання різних дидактичних підходів. Л.І.Миронова з метою забезпечення якісної освіти пропонує широке застосування інтегрованого підходу до організації навчання, Н.М.Мельник через поєднання науково-обґрунтованих підходів вбачає удосконалення усього процесу підготовки випускника до професійної діяльності. Крім того, наукові праці учених О.Г.Бермуса, Є.В.Бондаревської, М.В.Дубової присвячені інтеграції дидактичних підходів, а саме, дослідженню компетентнісного підходу в контексті особистісно-орієнтованого навчання.

Формулювання цілей статті... Аналіз наукових висновків та узагальнень учених дозволяє говорити про актуальність подальшого дослідження сучасного етапу розвитку професійно-орієнтованої освіти, що розвивається на основі застосування у вищих навчальних закладах (ВНЗ) кількох дидактичних підходів у процесі підготовки фахівців. Тому метою даного дослідження є визначення умов та принципів інтеграції дидактичних підходів в процесі організації вищої професійно-орієнтованої освіти студентів, у тому числі й туристичної.

Виклад основного матеріалу дослідження... До основних тенденцій розвитку сучасної освіти слід віднести перехід від інформативних до активних форм і методів навчання. Тобто сучасна освіта повинна бути спрямована на оволодіння процесом, формами і засобами реалізації професійної діяльності, коли майбутній фахівець демонструє не тільки професійні знання, а й сформованість певних компетенцій, що сприятимуть реалізації цих знань і їх застосування для розв'язання проблем професійного характеру. Це вимагає реалізації

професійно-орієнтованої освіти. Під професійно-орієнтованою освітою ми розуміємо процес становлення і розвитку професіоналізму випускника ВНЗ. Однією з основних цілей професійної освіти є створення умов для оволодіння професійною структурою діяльності, отримання кваліфікації відповідно до інтересів та здібностей того, хто навчається, формування у студентів стратегії самонавчання як основи майбутньої професійної самореалізації. Цілі професійно-орієнтованої освіти реалізуються за допомогою ефективно організованого професійно-орієнтованого навчання, завдання якого визначають за допомогою усіх компонентів наукових знань і професійних умінь, необхідних фахівцям певної кваліфікації і профілю, визначених відповідним Державним стандартом. При цьому, якість професійно-орієнтованого навчання може бути забезпечена такими умовами як задоволення пізнавальних запитів тих, хто навчається, підвищення професійної компетентності через сукупність загальних та професійно-орієнтованих компетенцій, забезпечення конкурентоспроможності, відповідність випускника ВНЗ стандартам професійного досягнення. Крім того, якість професійної підготовки у вищій школі залежить також від педагогічної технології, яку ми приймаємо для реалізації поставленої мети, від рівня професійно-педагогічної підготовленості науково-педагогічного працівника. Як організувати професійно-орієнтований процес навчання, яку вибрати траєкторію руху від стартового рівня студента до досягнення певних цілей за визначений період, як сформулювати мотивацію студента і які створити йому умови для навчального процесу – ось складові, від яких залежить якість навчального процесу, якість підготовки фахівця-професіонала і фахівця-особистості.

Спираючись на означення професійно-орієнтованої освіти та визначення умов її реалізації можна констатувати, що така освіта вимагатиме поєднання окремих, на наш погляд, особливо ефективних підходів до організації навчально-виховного процесу у вищих навчальних закладах.

Одним з ключових підходів у реалізації сучасних професійно-орієнтованих освітніх програм є компетентнісний підхід, який ґрунтується на формуванні у студентів, в першу чергу, професійної компетентності. Поняття компетентності включає не тільки когнітивну та операційно-технологічну складові навчання, а й мотиваційну, соціальну, етичну, поведінкову. Тому, важливою особливістю компетентнісного підходу є його співвіднесення з основними положеннями особистісно-орієнтованої парадигми сучасної освіти, адже компетентність завжди є особистісно-орієнтованою, віддзеркалює якості і риси конкретної людини, проявляється через особистісну свідомість та суб'єктивний досвід.

Аналізуючи наукові положення щодо особистісно-орієнтованого навчання відомого психолога і педагога І.С.Якиманської, можна зробити висновок про те, що особистісно-орієнтований підхід проявляється в процесі навчання студента через його особистість – унікальність, та індивідуальність як суб'єкта навчання. При цьому професійна освіта покликана сприяти розвитку особистості студента, повноцінної реалізації його внутрішнього потенціалу на основі врахування індивідуальних задатків, здібностей та пізнавальних можливостей.

Для реалізації особистісно-орієнтованого підходу І.С.Якиманська пропонує в якості основних принципів використовувати диференціацію та індивідуалізацію навчання, зазначаючи що саме диференціація навчання сприяє оптимальній педагогічній підтримці розвитку індивідуальності. Студент розглядається вченою як об'єкт педагогічних впливів, за яким остаточно закріплюється статус суб'єкта пізнання, що володіє унікальною індивідуальністю [8].

В.В.Серіков підкреслює, що особистісно-орієнтована освіта – це не формування особистості із заданими властивостями, а створення умов для повноцінного прояву і відповідно розвитку особистісних функцій об'єктів освітнього процесу[6]. Головним в особистісно-орієнтованому підході є педагогічна підтримка індивідуальності студента, створення умов для розвитку та усвідомлення ним суб'єктного досвіду та індивідуально-особистісних здібностей. В якості цінностей виступають: не знання, а особистісний сенс в житті студента; не окремі (предметні) уміння і навички, а індивідуальні особливості, самостійна навчальна діяльність і життєвий досвід особистості, не педагогічні вимоги, а педагогічна підтримка, співпраця і діалог студента і викладача; не об'єм знань, не кількість засвоєної інформації, а цілісний розвиток, саморозвиток і особистісне, зокрема професійне (виділене нами) зростання студента.

За Б.С.Гершунським ключовою метою особистісно-орієнтованої освіти стає підготовка людини до майбутньої діяльності (насамперед, професійної) не за рахунок накопичення якомога більшого обсягу готових, систематизованих, насамперед істинних знань, а розвиток особистості, оволодіння нею способами набуття існуючих і породження нових знань [4].

Аналіз наукових узагальнень щодо особистісно-орієнтованого підходу до навчання у ВНЗ дозволив виділити такі його положення. По-перше, особистісно-орієнтоване навчання слід розглядати як процес психолого-педагогічної допомоги особистості у становленні її суб'єктності, культурної ідентифікації, соціалізації, життєвому і професійному самовизначення. По-друге, таке навчання потребує особливої роботи педагога під час конструювання та реалізації освітнього процесу задля виявлення суб'єктного досвіду кожного студента, пам'ятаючи, що розвиток студента як особистості при цьому відбувається не тільки через оволодіння ним нормативною діяльністю, а й через постійне збагачення, перетворення суб'єктивного досвіду як важливого

джерела власного професійного розвитку. Головним результатом учіння має бути формування пізнавальних здібностей на основі володіння відповідними професійними знаннями та вміннями. Таким чином, особистісно-орієнтований підхід допомагає реалізації професійно-орієнтованого навчання як процесу допомоги, підтримки, соціально-педагогічного захисту, розвитку, підготовки студента до професійної діяльності. При цьому навчальний процес має бути насичений не розрізненими знаннями, які повинен засвоїти студент, а розумінням того, як їх можна застосувати для виконання професійних обов'язків і бути професійно компетентним.

Ефективність професійно-орієнтованої освіти може бути підвищена через взаємодію особистісно-орієнтованого навчання з компетентнісний, оскільки саме останній визначає результати навчання, ставить перед викладачем конкретні завдання формування у студента того комплексу компетенцій, при оволодінні якими випускник стає професійно спрямованим і реалізованим у своїй професії в майбутньому. Ця ідея знайшла відображення в окремих наукових дослідженнях. Так, російський педагог О.Г.Бермус в контексті психолого-педагогічної парадигми особистісно-орієнтованої освіти характеризує й компетентнісний підхід як "підхід у навчанні, який передбачає ідеї загального і особистісного розвитку" [2].

Інший російський педагог М.В.Дубова вважає, що компетентнісний підхід дає можливість посилити особистісну орієнтацію змісту освіти і зробити його більш практично орієнтованим, таким чином сприяє реалізації особистісно-орієнтованого підходу [5].

Компетентнісний підхід в рамках особистісно-орієнтованої парадигми, на думку педагога Є.В.Бондаревської, задає набір компетенцій, орієнтованих на змістову складову будь-якого виду діяльності. Володіючи такими компетенціями, тобто знаннями та вміннями, що виникають в результаті спеціально ініційованої навчальної діяльності, майбутній фахівець отримує можливість вибудувувати свою індивідуальну професійну діяльність адекватно умовам сучасності [3].

Отже, студент, який отримав вищу професійну освіту, побудовану на компетентнісному підході, здатний продуктивно і надійно працювати в умовах стабільного професійного середовища, адаптувати отримані знання, вміння, способи діяльності до вимог цього середовища, а також розвивати і використовувати їх у нових умовах.

На основі проведених нами досліджень щодо компетентнісного підходу підготовки кадрів для туристичної сфери, можна констатувати, що саме цей підхід є ефективним засобом вдосконалення особистості у професійному відношенні, тому що він спрямований на інтенсифікацію особистісних рис кожного студента в процесі формування та розвитку ключових (загальних) та професійних предметних компетенцій особистості [7]. Компетентнісний підхід має усі підстави корелювати з особистісно-орієнтованим підходом ще й тому, що усі компетенції, які формуються, є складовими цілісної системи особистісних характеристик людини, де системоутворюючим елементом є ціль (на яку орієнтовані всі інші компоненти даної системи), яка може бути виражена професійними характеристиками спеціаліста.

Взаємодіючи між собою в процесі професійно-орієнтованого навчання, особистісно-орієнтований та компетентнісний підходи, виконуючи власні функції, спроможні реалізувати важливі дидактичні принципи. Серед них:

- суб'єктивність, тобто створення умов, що сприяють підтриманню природної цікавості студентів, їх інтересу та прагнення до самостійної роботи над вирішенням проблем, осмислення особистісної значущості одержуваних професійних знань, вміння оцінювати свою діяльність, передбачати результати і наслідки навчання;
- ініціювання самоактуалізації і самовизначення студента у процесі навчання;
- динамічність, що означає постійну увагу до діяльності студентів у процесі навчання, їх готовності включатися в активні форми роботи, оперативну їх змінювати, діяти самостійно;
- забезпечення варіативності особистісно-орієнтованим характером змісту і технологіями навчання;
- критеріальність оцінювання результатів професійного навчання, коли значна увага приділяється моніторингу й самооцінці студентів.

На основі взаємодії особистісно-орієнтованого та компетентнісного підходів до навчання студентів можливо розробити прогностичну професійну модель фахівця певного профілю. Ця модель має відображати оптимальне функціонування фахівця не лише в умовах сучасного етапу розвитку відповідної галузі економіки, а й в умовах її розвитку в межах видимого майбутнього. Таке трактування поняття моделі діяльності фахівця передбачає врахування перспектив, тенденцій розвитку галузі чи виду його діяльності після закінчення ВНЗ. Лише за такого підходу професійна модель фахівця буде «працювати», виконуючи евристичні, перетворювальні функції, сприятиме розв'язанню найважливішого завдання - розвитку професійно-орієнтованої освіти.

Висновки... Взаємодія особистісно-орієнтованого і компетентнісного підходів сприятиме актуалізації пізнавального, знаннєвого, діяльнісного потенціалу студента, забезпечить реалізацію основних завдань підготовки майбутніх фахівців до виконання професійно значущих обов'язків. Дотримання виділених на основі теоретичного аналізу принципів професійно-орієнтованого навчання студентів підсилює взаємодію особистісно-

орієнтованого і компетентнісного підходів, інтенсифікує виконання ними своїх функцій, спонукає до розробки ефективної прогностичної професійної моделі фахівця певного профілю.

Література

1. Баранова В.В. Содержание и технологии подготовки специалистов для сферы туризма в системе высшего профессионального образования: дис. ...кандидата пед.наук : 13.00.08 / Баранова Вера Викторовна. – Тула, 2007. – 189с.
2. Бермус А.Г. Проблемы і перспективи реалізації компетентнісного підходу в освіті. Інтернет- журнал “ ЕЙДОС “ [Електронний ресурс] Режим доступу: <http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-12.htm>
3. Бондаревська Є.В., Кульневич С.В. Парадигмальний підход к разработке содержания ключевых педагогических компетенцій // Педагогика. – 2004. – № 10. – С. 23-31.
4. Гершунский Б.С. Образование в третьем тысячелетии: гармония знания и веры (прогностическая гипотеза образовательного триумфа). – М. : МПСИ, 1997. – 120 с.
5. Дубова М.В. Компетентностный подход среди современных педагогических подходов в системе общего образования // Интеграция образования. – 2010. – № 1. – С.59-63.
6. Сериков В.В. Личностно-ориентированное образование: поиск новой парадигмы : монография / В.В.Сериков. – М. : Логос, 1998. – 289 с.
7. Степанец Н.П. Компетентнісна парадигма в підготовці кадрів для сфери туризму / Н.П.Степанець // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер.: Педагогіка і психологія. – 36. статей: – Ялта : РВВ КГУ, 2013. – Вип.39. – Ч. 3. – С.262-271.
8. Якиманская И.С. Личностно ориентированное обучение в современной школе. – М. : Сентябрь, 1996. – 95 с.

Степанец Н.П.

Сочетание современных дидактических подходов как условие эффективного профессионально-ориентированного образования

В статье проведен анализ научных положений относительно объединения личностно-ориентированного и компетентностного обучения с целью обеспечения эффективного профессионально-ориентированного образования. Определены сущность, цели, условия и принципы профессионально-ориентированного образования в зоне взаимодействия данных подходов, выявлены дидактические принципы их сочетания. Показаны возможности интеграции указанных подходов через выполнение ими своих функций. Сформулированы задачи следующих научных исследований по разработке прогностической профессиональной модели специалиста определенного профиля.

Ключевые слова: профессионально-ориентированное образование, компетентностный подход, личностно-ориентированный подход, принципы профессионально-ориентированного образования.

Stepanets N.P.

Combination of modern didactic approaches towards effective professional-oriented education

There was considered the problem of professional-oriented education, which at present requires effective approaches towards the educational process in higher educational institutions so as to implement new educational programs for bachelors and masters, particularly for tourism sector activities.

Also, the essence and professional-oriented education were determined, and the conditions with the help of which this high-quality professional education can be provided. Outlined the conditions that promote the implementation of the main tasks of training future professionals in the area of interaction between self-oriented and competence-based approaches.

It was analyzed the modern scientific statements about self-oriented and competence-based approaches of studying with a purpose to find the most effective ways of combining them to achieve the objectives of professional-oriented education. Also it was established that the integration of self-oriented and competence-based approaches should not be performed due to a mechanical combination, but due to the realization of functions by each approach.

Analysis of scientific generalizations about self-oriented approach to learning at universities led to the conclusion that this approach helps to implement vocation based learning as a process aid, support, social and educational protection, development, preparing students for professional careers. The study competence approach found out that it performs well in professional education, as it defines learning outcomes, teacher poses specific task of forming a student professionally designed set of competencies to implement them in a future profession.

There were discovered didactic principles, which are necessary for effective professional-oriented learning through the combination of self-oriented and competence approaches, among which are: subjectivity, dynamism, criteria evaluation results, the initiation of self actualization and self-determination of students and others.

There were formulated tasks following stages of research, including the development of professional training specialist models specific profile.

Key words: professional-oriented education, competence-based approach, self-oriented approach, principles of professional-oriented education.

Подано до редакції 20.03.2014.

Рекомендовано до друку канд.пед.наук, доц.Уваровою Г.Ш.

УДК 371.134

© 2014

Тернавська Т.А.

ЕТИКА ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

У статті теоретично розкрито суть етики пізнавальної діяльності студентів педагогічних спеціальностей та теоретично обґрунтовано її компоненти. Етика пізнавальної діяльності розглядається як процес виявлення активності відповідно до норм та канонів етики, спрямованої на об'єкт пізнання. Етику пізнавальної діяльності визначено як складну

цілісну систему, що складається з таких компонентів: етика конвергентної здатності; етична креативність; етика навчання; етика пізнавальних стилів; самооцінка.

Ключові слова: етика пізнавальної діяльності; компоненти етики пізнавальної діяльності.

Постановка проблеми у загальному вигляді... Розвиток української системи освіти детерміновано активною інтеграцією в загальноєвропейський та світовий освітній простір, характерною особливістю якого є формування в кожному індивіді потреби здобувати освіту власними самостійними зусиллями протягом життя. У зв'язку з цим відбувається активний перегляд концептуальних положень навчально-виховного процесу, пошук таких етичних та дидактичних елементів, які б сприяли вдосконаленню пізнавальної діяльності тих, хто навчається.

Характеризуючи актуальність даного дослідження, можна означити декілька суттєвих причин необхідності звернення до проблеми етики пізнавальної діяльності студентів педагогічних спеціальностей. Актуальність дослідження доводиться насамперед необхідністю активного впровадження ідей і технологій інноваційної освіти після прийняття на початку століття "Національної доктрини розвитку освіти", Закону України "Про вищу освіту", Закону України "Про інноваційну діяльність", "Національної стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки", Болонської угоди. Провідними принципами реалізації стандартів вищої освіти сучасності стають самостійність, етична складова і пізнавально-творча діяльність.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми... Етичні норми та канони вчителя окреслено тими сферами суспільного життя і соціальним середовищем, які безпосередньо пов'язані з професійною діяльністю вчителя. Справжній учитель, який володіє професійною етикою, зобов'язаний заохочувати учнів до навчальної діяльності без порівнянь з іншими учнями. Кожний учень має сам бачити своє зростання порівняно з попередніми успіхами. Важливим є й те, що паралельно з успіхами учнів учитель має відстежувати і свої професійні успіхи та недоліки, коригувати себе і вдосконалювати свою пізнавальну діяльність. Професійне зростання вчителя, яке базується на вдосконаленні своєї пізнавальної діяльності, неможливе без етичного розвитку особистості педагога.

Л.Л.Хоружа зазначає, що етичний розвиток педагога – цілеспрямоване оволодіння етичними нормами, що передбачає вміння педагога адекватно поводитись у різних ситуаціях морального вибору, керуючись повагою до особистості учня. Особистість, яка обрала своєю професією вчителювання, підпорядковує власну поведінку правилам і нормам, що склалися і регламентують цю сферу. Кожне нормативне положення, особливо у системі "людина – людина", вирізняється специфічними метою, засобами праці, формами та методами тощо [3].

Особливість педагогічної діяльності полягає в тому, що це: цілеспрямований процес залучення підростаючого покоління до існуючої системи соціальних взаємин із метою оволодіння соціальним досвідом і культурою, всебічного особистісного розвитку; корегування за допомогою психолого-педагогічних засобів негативних впливів на особистість різних об'єктивних і суб'єктивних факторів; безпосередній вплив учителя на учнів як досвідченої, авторитетної людини, котра володіє відповідними знаннями, вміннями, почуттями, волею; перетворювальний процес, участь у якому змінює як вихованців, так і педагога, розвиваючи в них одні якості і нівелюючи інші [3].

Сучасний учитель виконує в школі не стільки освітньо-інформаційну та консультативну функції, скільки культурологічну, соціально-психологічну, розвивальну, дослідницьку, проєктивну, а також створює умови для забезпечення морального і духовного розвитку учнів. Тому одночасно з проблемою формування майбутнього педагога актуалізується питання його розвитку як людини культури, яка має значний виховний вплив на особистість.

Разом із тим одним із важливих формувань учителя є вміння вчитися самому, виявляти активність у своїй педагогічній діяльності як до отримання педагогічної освіти, так і вже під час професійної діяльності. Щоб навчити учнів, треба вміти самому вчитися, сприймати інформацію належним чином, бути дисциплінованим у підготовці до викладання, вміти організувати свій час, тобто підпорядковуватися етиці пізнавальної діяльності.

Будь-яка діяльність складається з потреб, мети, мотивів і виконання певних дій, досягнення певного результату. Важливою умовою формування пізнавальної діяльності є визначення й знаходження умов та способів активізації і стимулювання активності для розвитку інтелектуальних здібностей особистості на різних етапах її навчання. Так, за Р.М.Макаровим, будь-яка діяльність особистості обумовлена високим розвитком її компонентів, а особливо пошуково-дослідницьким, та здатністю коригувати і приймати рішення залежно від ситуації, що склалася [1].

Як зазначає О.Я.Савченко, у загальному вигляді будь-який пізнавальний процес включає зміст, способи дій і відносини його учасників. У зв'язку з цим у структурі пізнавальної діяльності дослідниця виокремлює три взаємопов'язані компоненти: мотиваційний, змістовий, процесуальний [2, с. 87-88].

Через пізнавальні процеси особистість перетворює, корегує, систематизує, удосконалює підходи та способи розв'язання поставленої задачі. Таким чином, суть розвитку пізнавальної інтелектуальної діяльності

особистості полягає у формуванні культури тих внутрішніх процесів, що лежать в основі здатності до постійного виникнення, розвитку, оформлення і обробки у людини нових думок, упровадження в предметну діяльність, що є найбільш очевидним критерієм рівня інтелектуально-етичного розвитку.

Отже, формування етично компетентного вчителя – це соціально значуща проблема, від розв'язання якої залежать успіх гуманізації системи освіти, підвищення загальної культури у суспільстві та перспективи розвитку сучасної людини. Етичний розвиток учителя є неперервним процесом особистісно-професійного зростання, що передбачає підвищення його рівня моральної свідомості, здійснення професійної рефлексії та формування системи ставлень до суб'єктів навчально-виховного процесу відповідно до норм і правил педагогічної етики [3].

Не можемо не погодитись із думкою сучасних українських науковців про те, що формування особистості педагога має два головних аспекти: професійний і культурний. Вищий навчальний заклад покликаний давати не тільки знання, а й формувати особистість, індивідуальність. На наш погляд, саме ці два аспекти (професійний і культурний) формуються протягом здобуття педагогічної освіти і визначають етику пізнавальної діяльності майбутнього педагога.

Культурний педагог – це не взірець формально-етикетної шляхетності, а інтелігентна людина за своєю найвищою духовною сутністю, з творчим і гуманним способом світобачення і світосприйняття. Саме культура є підґрунтям формування особистості педагога. Тільки у культурному середовищі можуть формуватися спеціалісти, здатні вільно і широко мислити, створювати інтелектуальні цінності, яких завжди потребує суспільство і вища школа зокрема.

Професійна етика визначає кодекси поведінки, що забезпечують моральний характер тих взаємин між людьми, що впливають із їхньої професійної діяльності.

Педагогічна етика є самостійним розділом етичної науки і вивчає особливості педагогічної моралі, з'ясовує специфіку реалізації загальних принципів моральності в сфері педагогічної праці, розкриває її функції, специфіку змісту принципів і етичних категорій.

Етика пізнавальної діяльності передує засвоєнню майбутніми педагогами норм та канонів педагогічної етики як під час здобуття освіти, так і в процесі професійної діяльності.

Формулювання цілей статті... Мета даної статті: розкрити суть етики пізнавальної діяльності студентів педагогічних спеціальностей та теоретично обґрунтувати її компоненти.

Виклад основного матеріалу дослідження... Особистісно-орієнтоване навчання і виховання учнів можливе лише за умови сформованості у сучасного вчителя високого рівня педагогічної культури і етики пізнавальної діяльності. В основі етики вчителя лежать гуманістичні цінності, любов до людей, доброта, довіра, розуміння позиції іншого, прагнення до саморозвитку та самоактуалізації, відкритість до нового досвіду тощо. Гуманістична природа етики пізнавальної діяльності має значення для правильної постановки вчителем цілей, завдань, вибору форм і методів навчання, допомагає відшукати правильну лінію в кожній унікальній ситуації діяльності. Вимогливі до прояву етичної поведінки вчителя учні переважно цінують моральні якості вчителя. Натомість практично ігнорують професійні якості педагога на початку навчання та зосереджують на них свою увагу наприкінці. Професійні якості вчитель виявляє у своїй пізнавальній діяльності. Правильно побудована лінія пізнавальної діяльності вчителя, що є комфортною для всіх суб'єктів навчання, і визначає етику цієї діяльності.

Школярі поважають вчителя за його доброту, лагідність, справедливість, уміння добре навчати і розуміти проблеми учня. Такі високі вимоги до педагога, особливо вчителя початкових класів, з боку дітей пояснюються їх віковими потребами та особливостями, а саме: зміною та складністю соціальної ситуації розвитку та адаптацією до неї; підвищенням уразливості, виникненням тривожності; активним формуванням самооцінки як компонента пізнавальної діяльності; емоційною залежністю від учителя; схильністю віку до формування моральних норм життя шляхом наслідування поведінки дорослих, особливо вчителя; безмежною довірою до педагога, визнанням його авторитету, лідерства.

Визначено, що пізнавальна діяльність – процес виявлення активності, спрямованої на об'єкт пізнання.

Етика пізнавальної діяльності – це процес виявлення активності відповідно до норм та канонів етики, спрямованої на об'єкт пізнання.

Етику пізнавальної діяльності можна розглядати як складну цілісну систему, що складається з таких компонентів: етика конвергентної здатності; етична креативність; етика навчання; етика пізнавальних стилів; самооцінка.

Етика конвергентної здатності розуміється як рівень інтелектуальних здібностей, підпорядкованих законам етики. Майбутній учитель або вже професійний педагог має вміти коректно аналізувати, синтезувати, узагальнювати, передбачати, переносити знання в інші умови, встановлювати внутрішньо предметні зв'язки та постійно відслідковувати свою самостійну діяльність. Сучасне життя, перенасичене Інтернет-джерелами та засобами масової інформації, зобов'язує педагогічних працівників розвиватися у сфері нових технологій,

вдосконалювати свою пізнавальну діяльність, але дуже важливо вміти критично сприймати інформацію, розпізнавати "перлину зі сміття", а також опиратися на наукові перевірені джерела та освітні технології.

Говорячи про етичну креативність, дуже складно встановлювати етичні рамки. Проте етична пізнавальна діяльність передбачає толерантну, ґрунтовну оригінальність та унікальність особистості. Об'єктивний творчий потенціал майбутнього педагога має формувати оригінальний та унікальний продукт навчально-пізнавальної діяльності відповідно до етичних канонів педагогічної науки і професійної етики. Системна організація психічних властивостей, яка лежить в основі етичної творчості, розвивається і визначає досягнення високих результатів у пізнавальній та професійній діяльності.

Етика навчання ґрунтується на вольових проявах, що безпосередньо підпорядковані етичній культурі. Наполегливість, старанність, організованість, цілеспрямованість, самоконтроль тощо – основні якості високопрофесійної особистості педагога.

Етика пізнавальних стилів визначає ефективність підготовки студентів до професійної діяльності, яка здебільшого залежить від вибору стилю пізнання та характеру стосунків між учасниками освітнього процесу.

Важливо підкреслити, що для ефективності навчання і досконалої професійної підготовки сучасного студента повинна формуватися відповідна мотиваційна сфера, яка виражається переважно через красу педагогічної дії, що вражає, та професійність викладача й етичні цінності його особистості, що базуються на канолах педагогічної етики. Навчально-пізнавальна взаємодія викладача і студента також має бути адекватною змісту професійної підготовки і тим соціальним умовам, в яких вона відбувається [4].

Компонент "самооцінка" передбачає формування і розвиток у майбутніх педагогів об'єктивної самокритичності, адекватної самовпевненості, етичного прагнення до самовдосконалення – все це визначає певним чином продуктивність пізнавальної діяльності та її етичність.

Висновки... Таким чином, педагогічні вміння та професійна компетентність учителя – це результат формування етики пізнавальної діяльності студентів у процесі здобуття освіти. Етика пізнавальної діяльності – це процес засвоєння етичних норм у процесі пізнавальної діяльності. Відповідно до законів етики та процесу формування пізнавальної діяльності майбутній учитель має бути: інтелектуально розвиненим, креативним, цілеспрямованим, допитливим, харизматичним; завжди щирим, позитивним, доброзичливим; мати почуття особистої гідності та виявляти внутрішню повагу до учня; бути для учнів взірцем здорового соціуму, здатного будувати громадянське суспільство на основі злагоди і відповідальності.

Література

1. Макаров Р.Н. Основы формирования профессиональной надежности летного состава гражданской авиации: [учеб. пособ.] / Роберт Никитович Макаров. – М. : Воздушный транспорт, 1990. – 384 с.
2. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи: [підруч. для студ. пед. фак-ів] / Олексій Якович Савченко. – К. : Абрис, 1997. – 416 с. – (Трансформація гуманітарної освіти в Україні).
3. Хоружа Л.Л. Етичний розвиток педагога: навч. посіб. / Л.Л. Хоружа. – К. : Академвидав, 2012. – 208 с.
4. Тернавська Т. Педагогічна етика у формуванні пізнавальних стилів студентів педагогічних спеціальностей / Т.А. Тернавська // Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова. Серія 16. Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики: зб. наук. праць / [ред. кол.: Н.В. Гузій (відп. ред.)]. – Вип. 21 (31). – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2013. – С. 44-48.

Тернавская Т.А.

Этика познавательной деятельности студентов педагогических специальностей

В статье теоретически раскрыта суть этики познавательной деятельности студентов педагогических специальностей и теоретически обоснованы ее компоненты. Этика познавательной деятельности рассматривается как процесс выявления активности в соответствии с нормами и канонами этики, направленной на объект познания. Этика познавательной деятельности определена как сложная целостная система, которая состоит из следующих компонентов: этика конвергентной способности; этическая креативность; этика обучения; этика познавательных стилей; самооценка.

Ключевые слова: *этика познавательной деятельности, компоненты познавательной деятельности.*

Ternavska T.A.

Ethics of the cognitive activity of students of pedagogical professions

The article theoretically discloses the essence of the cognitive activity of students of pedagogical professions and defines its components.

Teacher's ethical norms and canons are defined by those spheres of social life and surrounding which are directly connected with the teacher's professional activity. A real teacher who has professional ethics must encourage students for learning activity not comparing them to other students. Every student must monitor his development and growth contrasting with the previous achievements. It is also important for the teacher simultaneously with the students' achievements to monitor his professional progress and weaknesses, correct his way and improve his cognitive activity. Teacher's professional growth which is based on the improvement of his cognitive activity is impossible without ethical development.

Ethics of the cognitive activity is viewed as the process of the activity manifestation according to the norms and canons of ethics, aimed at the object of cognition. Ethics of the cognitive activity is defined as a complex integral system which consists of such components as ethics of the converging ability, ethical creativity, learning ethics, cognitive styles ethics, self-esteem.

Thus, teacher's pedagogical skills and proficiency are a result of his forming students' ethics of cognitive activity in the process of education. Ethics of cognitive activity is a process of acquiring ethical norms in the cognitive activity. According to the ethics laws and the process of forming cognitive activity a future teacher must be intelligent, creative, determined, curious, charismatic, sincere, positive, friendly, have sense of dignity and internal respect for his students; be a model of the healthy community capable of developing a civic society on the basis of peace and responsibility.

Key words: *ethics of cognitive activity, components of the cognitive activity ethics.*

Подано до редакції 20.03.2014.

УДК 378.015.31:005.336.2

© 2014

Шкільова Г.М.

ТЕХНОЛОГІЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ЯК НАУКОВА КАТЕГОРІЯ ПЕДАГОГІЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

У статті розглядається проблема технологічної компетентності майбутнього вчителя початкової школи та шляхи її формування. Зроблено аналіз технологічної компетентності педагога як складової його професійної підготовки. Визначено, що технологічна компетентність майбутнього вчителя початкових класів складається із особистісних характеристик і комплексу знань і умінь як результату професійної підготовки, що дозволяє майбутньому фахівцю початкової освіти ефективно організовувати навчально-виховний процес у початковій школі.

Ключові слова: *майбутній учитель початкових класів, технологічна компетентність, професійна підготовка.*

Постановка проблеми у загальному вигляді... Модернізація системи вищої освіти України, орієнтація її на оновлення змісту, форм і методів підготовки майбутніх учителів початкових класів, введення в дію нового Державного стандарту початкової загальної освіти (2011 р.) загострюють проблему формування професійної компетентності фахівця в умовах сьогодення. Початковій школі потрібен вчитель, який не тільки має знання з певних предметів, а й володіє сучасними освітніми технологіями, вміє знайти нестандартні підходи до викладання шкільних дисциплін, зацікавити учнів навчальною проблемою, показати дітям практичне значення навчальної діяльності в їх повсякденному житті.

В умовах роботи за новим Державним стандартом початкової загальної освіти, який розроблений на засадах особистісно зорієнтованого та компетентнісного підходів, перед сучасним вчителем постає завдання сформувати в молодших школярів вміння вчитися, загальнокультурну, громадянську, здоров'язбережувальну, соціальну компетентність та компетентність з питань інформаційно-комунікаційних технологій. Це означає, що професійна компетентність майбутнього вчителя початкових класів не може бути сформована без урахування всіх цих компетентностей.

З огляду на це питання формування усіх складових професійної компетентності майбутнього вчителя початкових класів набуває актуальності, адже тільки вчитель з високим рівнем підготовки, вмінням застосовувати різноманітні педагогічні технології зможе якнайкраще розв'язати сучасні проблеми початкової школи. Тому належний рівень технологічної компетентності майбутнього фахівця є однією з найважливіших складових успішної професійної діяльності майбутнього фахівця початкової освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми... Проблему підвищення професійної майстерності майбутнього вчителя початкових класів розглядали у своїх дослідженнях Н.Бібік, О.Савченко та ін. Аспекти реалізації технологічного підходу у професійній підготовці майбутнього фахівця початкової освіти висвітлено у працях О.Пехоти, С.Сисоєвої. Проблематику модернізації професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів проаналізовано в роботах Н.Гузій, Л.Коваль, С.Ратовської, Л.Хомич, Л.Хоружої. Теоретичні проблеми технологізації педагогічних процесів розглянуто у дослідженнях В.Беспалька, Л.Гребенкіної, Н.Манько, В.Монахова та ін. Питання формування технологічної компетентності як складової професійної компетентності майбутніх учителів середньої ланки освіти висвітлено у дослідженнях А.Дяченко, Ю.Овод, М.Радишевської, Л.Тишакової, О.Харченко та ін.

Проте аналіз науково-педагогічної літератури показав, що проблемі формування технологічної компетентності майбутнього фахівця початкової освіти не приділяється достатньо уваги.

Формулювання цілей статті... Мета статті полягає в спробі уточнення дефініції технологічна компетентність майбутнього вчителя початкової школи, визначенні структури технологічної компетентності майбутнього вчителя початкових класів та шляхів її формування.

Виклад основного матеріалу дослідження... Сучасною тенденцією професійної педагогічної освіти є орієнтація на розвиток у майбутнього вчителя початкових класів професійної компетентності як результату його професійної підготовки у вищому навчальному закладі.

Так, у широкому розумінні, компетентність – це володіння знаннями, що дають змогу судити про щонебудь, знання та вміння, які необхідні людині в певній галузі діяльності, її обізнаність, інформованість, широта інтелекту, професійна підготовленість; синтез когнітивного, предметно-практичного і особистого досвіду людини [4, с. 150].

Професійну компетентність сучасні дослідники визначають як результат цілеспрямованого впливу післядипломної педагогічної освіти, самоосвіти й розвитку педагогічного професіоналізму на рівні саморозвитку. Професійна компетентність визначається рівнем власної професійної освіти, досвідом та індивідуальною здатністю людини до самовдосконалення. Професійна компетентність поєднує у собі особисті якості та готовність до професійної діяльності [4, с. 296].

Традиційно науковці виділяють такі структурні компоненти професійної компетентності:

- 1) наукова компетентність;
- 2) методична компетентність;
- 3) психолого-педагогічна компетентність;
- 4) технологічна компетентність.

Ю.Дорохін розуміє під технологічною компетентністю інтегративну особистісну характеристику і результат навчання, пов'язану з придбанням майбутнім вчителем необхідних особистісних якостей, що виражається в оволодінні знаннями, вміннями та навичками в певній освітній галузі і найпростішими алгоритмами технологічної діяльності; умінні усвідомлено застосовувати отримані знання вміння та навички на практиці залежно від певної ситуації і перекладати знання та вміння з однієї сфери діяльності в іншу, вирішувати технологічні завдання, привласнювати, розробляти і застосовувати на практиці алгоритми технологічної діяльності, організувати технологічну, пізнавальну та дослідницьку діяльність та аналізувати їх процес і результати, організувати і проектувати заняття за технологією, виховувати в учнів працьовитість і формувати необхідні якості особистості, розробляти педагогічний інструментарій і використовувати його для підвищення ефективності навчального процесу та моніторингу його результатів [1].

Л.Коваль розглядає технологічну компетентність як структурно-функціональну складову професійної компетентності, що характеризується здатністю особистості майбутнього фахівця до самостійної організації навчального процесу в початковій школі на основі застосування загальнонавчальних технологій [3, с.10].

С.Ратовська визначає технологічну компетентність педагога як персональну властивість, що являє собою відрефлексовану спрямованість особистості на відбір та застосування найбільш ефективних варіантів організації навчально-виховного процесу початкової школи. Сформованість її на належному рівні, вважає вчена, дозволить майбутньому фахівцеві бути конкурентоспроможним, мобільним, брати активну участь у соціальних проектах, зробити внесок у розвиток суспільства, власного успіху [6, с. 13].

О.Харченко розуміє технологічну компетентність вчителя як процес поглибленого ознайомлення викладачів з науковими основами різноманітних інноваційних технологій, розвиток спеціальних практичних навичок та вмінь використовувати дані технології, формування певних психологічних і моральних якостей, необхідних для роботи в інноваційному освітньому середовищі [8].

Аналіз наукової літератури показав, що до структурних елементів технологічної компетентності дослідники відносять ціннісно-мотиваційний; когнітивний; креативно-діяльнісний та рефлексивний компоненти [5, с. 264]; профільний, когнітивно-творчий, аналітичний, аксіологічний, методичний, рефлексивний, прогностичний, оцінний, комунікативний і соціальний компоненти [1]; знання, педагогічну техніку, набір різних методів і прийомів педагогічного впливу і взаємодії, вміння проектувати і конструювати нові технології, творчі здібності [2, с. 57].

За даними дослідження О.Харченко до ознак технологічної компетентності можна віднести:

- 1) поглиблене знання різних технологій навчання;
- 2) постійне оновлення знань з даної проблеми для успішного вирішення професійних завдань;
- 3) представленість змістовного і процесуального компонентів [8].

Л.Тишаківа до понятійної сфери технологічної компетентності відносить такі елементи: знання технологічного інструментарію, освітніх технологій і технологізованих методик; досвід конструювання, моделювання навчального матеріалу і навчального процесу, а також технологізованого проведення уроку; комплексна готовність до реалізації технологічного потенціалу; процес здійснення технологічних та технологізованих видів педагогічної діяльності; технологічна переробка і технологізована рефлексія; технологіко-педагогічний фільтр – дидактико-технологічні регулятиви і стереотипи мислення та діяльності [7, с. 167].

Наукову новизну для теорії і практики освіти становлять такі інноваційні аспекти технологічної компетентності, які сприяють вирішенню найважливішого завдання – самонавчання, самовдосконалення, а також самоактуалізації і самореалізації суб'єктів освітньої діяльності: особистісно-орієнтований компонент характеризується довільністю, мотивованістю технологізованої педагогічної діяльності й інструментальною керованістю конкретною ситуацією; гармонійна рівновага універсальних технологічних і унікального особистісного компонентів; сенсорно-інструментальний компонент, що впливає на розвиток цілісної особистості, у том числі на формування когнітивно-перетворювальної потреби і відповідних креативно-технологічних здібностей; здійснення переходу від традиційного однолінійного, конвергентного та репродуктивного – до продуктивного типу дивергентного мислення в багатомірному-змістовних просторах і формування сучасного наукового світогляду багатогранної особистості; установлення керованої взаємодії між багатомірними внутрішнім і зовнішнім планами

навчально-пізнавальної діяльності (спільної та самостійної); формування професійно-технологічної мобільності – здатності до швидкого і точного довільного реагування (рефлексії) і дії, активізації технолого-педагогічного потенціалу для досягнення дидактичних цілей [7, с. 167].

Формування технологічної компетентності майбутнього вчителя початкових класів, на думку С.Ратовської, можливо за допомогою збагачення змісту підготовки майбутніх учителів початкових класів до професійної діяльності ідеями технологічного та компетентнісного підходів до навчання молодших школярів, озброєння студентів знаннями про методи і прийоми навчання та виховання учнів, враховуючи індивідуальні задатки і здібності кожного учасника педагогічного процесу, використовуючи сучасні педагогічні технології [5; 6]. Дослідниця зазначає, що технологічна компетентність студента базується на знаннях методів і прийомів навчання та виховання учнів, враховуючи індивідуальні задатки і здібності кожного учасника педагогічного процесу, використовуючи сучасні педагогічні технології, в основі яких організація їхньої групової навчальної діяльності. Тому, таку компетентність майбутнього вчителя можна визначити як здібність створити максимально сприятливі умови для розвитку і саморозвитку молодшого школяра, виявити та активно використовувати його індивідуальні особливості при проектуванні уроків початкової школи на основі сучасних педагогічних технологій. Оволодіння нею дозволяє фахівцю початкової освіти ефективно реалізувати особистісно зорієнтовані педагогічні технології в навчальному процесі початкової школи [6, с. 264].

Ю.Дорохін у своєму дослідженні робить висновок, що формування технологічної компетентності залежить від чіткого формулювання системи цілей, стимулювання навчальної мотивації і створення освітнього простору для реалізації творчих здібностей студентів, ефективної організації їх самостійної роботи, правильного складання контрольно-вимірювального матеріалу і правильно організованого моніторингу формування компетентності [1].

А.Дяченко виділяє групи умінь, що необхідні для формування технологічної компетентності майбутнього педагога, а саме когнітивні, операційно-діяльнісні, дидактико-методичні та рефлексивно-аналітичні:

- перша група умінь базується на знаннях про закономірності і розуміння процесу навчання як управління, що передбачає інформаційно-комунікативну, регулятивно-комунікативну та афективно-комунікативну діяльність педагога, в основі якої – інформаційний процес.
- друга група умінь пов'язана з управлінням психічним розвитком учнів на основі цінностей, змістів і ставлень до навколишньої дійсності, особистісно-професійних пріоритетів.
- третя група умінь передбачає здійснення цілеспрямованих дій під час навчального процесу, організацію та управління діяльністю, спрямованою на досягнення запланованого результату.
- четверта група умінь співвідноситься з вибором адекватних методів, засобів і технологій, створенням оптимальних умов і проектуванням педагогічного процесу, з виявленням структурних одиниць цього процесу і функціональним підходом до його аналізу, що забезпечують результати.
- п'ята група умінь відображає рефлексивну діяльність педагога, самооцінку, розуміння і прийняття ним нормативних вимог до професійної діяльності, оцінювання на основі аналізу мети здійснюваного педагогічного управління навчальною діяльністю [2, с. 56].

Висновки... Таким чином, аналіз науково-педагогічної літератури показав, що технологічна компетентність майбутнього вчителя початкових класів складається із особистісних характеристик і комплексу знань і умінь як результату професійної підготовки, що дозволяє майбутньому фахівцю початкової освіти ефективно організувати навчально-виховний процес у початковій школі, добираючи оптимальні педагогічні технології навчання і виховання молодших школярів, здійснювати моніторинг навчального прогресу учнів та своєї власної професійної діяльності.

Формування технологічної компетентності майбутнього вчителя початкових класів можливо за умови високого рівня мотивації студентів до навчання, чітко сформульованих цілей навчання, збагачення циклу дисциплін професійно-орієнтованої підготовки майбутніх учителів початкової ланки освіти ідеями технологічного і компетентнісного підходів.

Вчитель початкових класів у сучасній школі все частіше опиняється в ролі дослідника нових можливостей, які відкриваються перед ним. Ця роль потребує розвитку навичок рефлексії та здатності перебудови своєї діяльності на її основі. Наявність технологічної компетентності є необхідною умовою в підготовці майбутнього вчителя початкової школи, що передбачає спроможність до адекватних дій у змінюваній ситуації на основі неперервного самопізнання й саморозвитку особистості.

Література

1. Дорохін Ю.С. Формирование технологической компетентности будущих учителей при изучении дисциплин профильной подготовки : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.08 "Теория и методика профессионального образования" / Ю.С.Дорохін. – Тула, 2010. – 193 с.

2. Дяченко А. Теоретичний аналіз поняття «технологічна компетентність педагога» / А.Дяченко // Проблеми підготовки сучасного вчителя : збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини / [ред. кол. : Побірченко Н. С. (гол. ред.) та ін.]. – Умань : ФОП Жовтий О. О., 2013. – Випуск 8. – Частина 2. – С. 53-59.
3. Коваль Л.В. Система професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до застосування загальнонавчальних технологій : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти" / Л.В.Коваль. – Київ, 2010. – 45 с.
4. Педагогіка вищої школи : словник-довідник / [упор.: О.О. Фунтікова]. – Запоріжжя : ГУ "ЗІДМУ", 2007. – 404 с.
5. Ратовська С.В. Підготовка майбутнього вчителя початкових класів до організації групової навчальної діяльності учнів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти" / С.В.Ратовська. – Ялта, 2010. – 30с.
6. Ратовська С.В. Формування технологічної компетентності майбутнього вчителя початкових класів / С.В.Ратовська // Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини / Гол. ред.: Мартинюк М.Т. – Умань: ПП Жовтий О.О., 2010. – Ч. 1. – С. 261-266.
7. Тишакова Л.Т. Теоретичні засади формування технологічної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови / Л.Т.Тишакова // Гуманізація навчально-виховного процесу: Збірник наукових праць. Випуск XII. /За загальною редакцією професора В.І. Сипченка. – Слов'янськ: Видавничий центр СДПІ, 2004. – С. 164-169.
8. Харченко О.О. Педагогічні умови ефективного застосування інноваційних технологій навчання у природничо-науковій підготовці майбутніх учителів / О.О.Харченко // Електронне наукове фахове видання «Науковий вісник Донбасу» – № 1 (13). – 2011. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/NN13/11hoorpmu.pdf>.

Шкильова А.М.

**Технологическая компетентность будущего учителя начальных классов
как научная категория педагогического исследования**

В статье рассматривается проблема технологической компетентности будущего учителя начальной школы и пути ее формирования. Сделан анализ технологической компетентности педагога как составляющей его профессиональной подготовки. Определено, что технологическая компетентность будущего учителя начальных классов состоит из личностных характеристик и комплекса знаний и умений как результата профессиональной подготовки, позволяет будущему специалисту начального образования эффективно организовывать учебно-воспитательный процесс в начальной школе.

Ключевые слова: будущий учитель начальных классов, технологическая компетентность, профессиональная подготовка.

Shkilyova A.M.

The technological competence of a future primary school teacher as a scientific category of educational research

The article focuses on providing the definition of the term of technological competence of a future primary school teacher. The author analyzed the technological competence of a teacher as a component of his professional training.

The technological competence of a future primary school teacher is defined as one of the personal characteristics and complex knowledge and skills as a result of training, allows future specialist primary education to organize effectively the educational process in primary school, to pick up the best educational technologies for teaching and education of younger students, monitor academic progress of primary students and his own professional activity.

The formation of technological competence of the future primary school teachers is based on the cognitive, operational, methodological, analytical and reflective skills, which students get during the process of training in the university.

Formation of technological competence of the future primary school teachers is possible if there are specific conditions provided such as a high level of students' motivation to learn, clearly defined learning objectives, enrichment the cycle of professionally-oriented disciplines in the training of future teachers of primary level education with the ideas of and technological and competence-based approaches.

Primary school teacher of the modern school is increasingly finding himself in the role of researcher of new opportunities that are opening up in front of him. This role requires the development of reflective skills and the abilities to reorganize his personal professional activity. The high level of technological competence is necessary for the preparation of the future primary school teacher; it provides ability to choose the most efficient actions in changing situations on the basis of continuous self-knowledge and self-identity.

Mastering technological competence promotes increasing of professional level of the future primary school teacher.

Key words: future primary school teacher, the technological competence, the professional training.

Подано до редакції 01.04.2014.

Розділ 2. ТВОРЧИЙ УЧИТЕЛЬ-ПРОФЕСІОНАЛ В ІСТОРІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДУМКИ ТА ПОРІВНЯЛЬНІЙ ПЕДАГОГІЦІ

УДК 378.091.12:502/504(438)

© 2014

Демешкант Н.А.

ЕКОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ВИКЛАДАЧА СУЧАСНОГО ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ В ДОСЛІДЖЕННЯХ ПОЛЬСЬКИХ УЧЕНИХ

У статті розглядається проблема еколого-педагогічної компетентності викладачів. Аналіз наукових праць польських учених дозволяє сформулювати компетенції, необхідні сучасному викладачеві для реалізації завдань екологічної освіти. Необхідними вимогами для формування еколого-професійних компетентностей викладача є інноваційність, здатність до самоосвіти, гнучкість в різних педагогічних ситуаціях.

Ключові слова: еколого-педагогічні компетентності викладачів, польські вчені, вищі навчальні заклади.

Постановка проблеми у загальному вигляді... Провідну роль сучасного викладача у суспільстві можна визначити як трансформатора його ідей, життєвих сил, першоджерело його новацій, носія соціального й економічного розвитку суспільства, що загалом зумовлює та ініціює його духовний розвиток. Якщо розглядати постать науково-педагогічного працівника як посередника між суспільством і молодим поколінням, між соціальними вимогами суспільства та їх втіленням у життя, найбільш виразно ці риси виявляються в екологічній освіті. Сучасна світова педагогічна практика розглядає екологічну освіту як важливу умову виходу людства з екологічної кризи, реальну передумову виходу цивілізації на рівень сталого розвитку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми... Створення нової моделі науково-педагогічного працівника є одним із пріоритетів освітньої політики Європейського Союзу. Так, впродовж останнього десятиліття в Польщі мали місце декілька спроб реформування педагогічної освіти, а у педагогічній літературі з'явилася низка концепцій з професійної підготовки викладача. На думку польського дослідника Ч. Купішевіча (Cz. Kupiszewicz), викладач повинен мати університетську освіту, уміти навчатися і разом з тим бути спроможним сформувати цю здатність у своїх студентів; виконувати орієнтаційну, селекційну і координуючу функції, швидко і раціонально реагувати на все прогресивне і творче [5]. Важливим елементом є також любов до своєї праці та систематичне підвищення професійних компетентностей.

Як наголошує К. Денек (K. Denek), до основних функцій і завдань викладача XXI століття належить: організація, керівництво і підтримка навчального процесу з метою всебічної активізації студентів; організація процесу виховання з метою впливу на життєву позицію молоді, формування її характеру; опікування молоддю, діагностування педагогічних і соціальних ситуацій і потреб; орієнтування і допомога молоді у формуванні її життєвих і освітніх планів в умовах змін, виникаючих з потреб ринку праці, формування позитивної мотивації до навчання [2].

У контексті нашого дослідження надзвичайно важливою є думка польського вченого-педагога В. Ставіньського (W. Stawiński), в якій конкретизовано й поглиблено завдання викладача під призмою екологічної освіти. Зокрема, вчений робить наголос на необхідності: підвищенні якості природничо-екологічної підготовки і екологічних компетентностей викладачів; розумінні значення екологічної освіти як основи сталого розвитку суспільства, а відповідно зростання суспільної підтримки для розвитку природничої освіти; поглиблення знань щодо методів вивчення природи, принципів наукового мислення; володіння інтегрованими екологічними, психологічними, соціологічними і педагогічними знаннями; формування в студентів екологічних умінь, зокрема, планування природоохоронної діяльності, організації спостережень, вимірювань і експериментів в природі, формування висновків з лабораторно-практичних і польових занять, оцінювання стану навколишнього природного середовища; формування дослідницької та екологічної життєвої позиції студентів; опанування основами методики екологічної освіти і умінь необхідних для здійснення природничих досліджень; поглиблення знань щодо міжнародних домовленостей в галузі освіти [10].

Формулювання цілей статті... Метою статті є здійснення аналізу наукових поглядів польських вчених на питання еколого-професійної компетентності викладача сучасного вищого навчального закладу.

Виклад основного матеріалу дослідження... Інтеграційні процеси, що відбуваються в Європі, загальне явище глобалізації, динамічні системні та суспільні зміни здійснюють значний вплив на освіту загалом, та викладацьку діяльність, зокрема. Освітніми пріоритетами визнаються: рівність освітніх можливостей, якість освіти, європейський ідеал виховання, нова модель та статус викладача. Перед викладачем постають нові завдання. Він повинен вирішувати багато проблем, що виникають з технологічних і суспільних перетворень, а також освітніх і виховних потреб студентів. Ця ситуація вимагає від викладача удосконалення умінь і компетентностей, готовності до неперервного поглиблення знань у змінюваних умовах. Поряд зі сподіваннями, пов'язаними з формуванням системи знань і умінь, з'являються нові виклики, пов'язані з формуванням у

молодого покоління здібностей до свободи вибору і прийняття рішень, співпраці і співдружності. Це означає вміння реалізації одного з найважливіших завдань сучасності – формування людини майбутнього з всебічними горизонтами, здатного до розвитку своїх психічних і фізичних можливостей, багатовимірної людини. В умовах освітніх реформ, що відбуваються нині в Польщі та у сучасному соціумі, загалом, з'являється потреба експонування в системі навчання, підвищення кваліфікації і професійної самоосвіти науково-педагогічних працівників, зокрема природничих дисциплін, їх компетентності щодо ефективного функціонування в змінних умовах вищого навчального закладу та нових суспільних реаліях.

Новий освітній контекст (глобалізація, інформаційне суспільство, розвиток нових технологій, різкий прогрес в природничих науках, що несе за собою великі можливості та значні загрози) накладає на викладача функцію реалізатора змін освітнього процесу, оскільки від його професійної підготовки та фахових компетентностей залежить ефект навчально-виховного процесу вищого навчального закладу.

Надії, які покладає суспільство на викладача і освіту загалом, є ефектом певної культури. Швидкоплинні умови сучасного світу спричиняють зміни способу і стилю життя суспільства, форм взаємозв'язку між людьми. Відповідно змінюється і характер викладацької діяльності та завдання, які покладаються на викладача. Польські дослідники зазначають, що викладач сучасного вищого навчального закладу опиняється перед необхідністю звернення посиленої уваги на виховну проблематику, інтегрований підхід до навчального процесу, блочне навчання дисциплінам, співпрацю з місцевою громадськістю [2]. Наслідком цих змін і перетворень є зміна очікувань суспільства щодо пріоритетів освіти, нової якості навчання, завдань та компетентностей сучасного викладача. Таким чином, відбувається зміна поглядів на навчальний процес, що спричинює нові підходи до методів та стратегій навчання. Перед викладачем постає основне завдання формування у студентів здібності мислити категоріями майбутнього [8]. Такий освітній підхід зумовлюється двома новими категоріями – в сфері глобальної і локальної, що визначають нові компетенції та завдання навчального закладу та викладача.

Аналіз праць польських вчених [6; 9] дозволяє виділити основні завдання сучасної природничо-екологічної освіти: прагнення до створення моделі інноваційної освіти з метою вивчення передових досягнень природничо-біологічних наук та можливостей їх використання в навчальному процесі; формування у студентів умінь самостійного пошуку знань та здійснення природних спостережень; формування міжпредметних умінь і навичок, необхідних для набуття ключових природоохоронних і біоетичних компетентностей; поєднання екологічних знань, отриманих з різних дисциплін за допомогою інтердисциплінарного навчання; оцінювання досягнень студентів відповідно до чітко визначених критеріїв, що дозволяють порівнювати результати; ширше використання новітніх, активних методів навчання; гармонізація освітньої, виховної і розвиваючої діяльності вищого навчального закладу. Окреслені завдання визначають нові способи праці викладача зі студентами, а також його компетенції, оскільки ефекти навчального процесу в значною мірою залежать від свідомості викладача, від його способу сприйняття освіти в цілому та студента зокрема.

Так Ч. Банах наголошує, що освіта викладача є багатофункціональним, інтердисциплінарним і різнобічним процесом, який охоплює пізнавально-аксіологічну, емоційну та практичну сфери [1]. Це вимагає від викладача всебічної підготовки, в якій важливу роль відіграють креативність мислення, спілкування, відповідальність і автономія.

Вважаємо за необхідне більш детально розглянути теоретичні та практичні підходи у вищій освіті Польщі до терміну «компетенція» викладача.

Загалом, психолого-педагогічні джерела Польщі пропонують багато визначень компетенції, які залежно від потреби акцентуються на: здібностях, рисах особистості, знаннях і досвіді. Педагогічні компетенції пов'язані також з почуттям професійної цінності і відповідальності за розвиток студента. Укладач словника польської мови М. Шимчак (M. Szymczak) визначає компетенцію як суму посадових обов'язків, знань, умінь і відповідальності (з лат. *competentia* – відповідальність, здібність, право діяльності) [12].

Згідно праць Е. Гожлінської (E. Goźlińska), компетенція є сферою знань, умінь, відповідальності, обов'язків і прав діяльності. Компетенцію можна розглядати як потенціальне вміння виконувати певне завдання, або схильність до його виконання [4]. Тоді як на думку М. Дудзікової (M. Dudzikowa), компетенція означає здібність до діяльності, яка залежить як від сформованих умінь, так і від переконання щодо можливостей використання цієї здібності в житті [3].

Наведені визначення свідчать, що компетенція виявляється в процесі виконання конкретної діяльності і є похідною кваліфікації, яка вказує на ступінь підготовки людини до професійної діяльності і має вирішальне значення для її виконання. У польській педагогічній науці пропонуються різні класифікації професійних педагогічних компетентностей, основні критерії яких стосуються суті, специфіки, завдань і функцій викладацької діяльності. З точки зору В. Струмиковського (W. Strumkowski), викладацькі компетенції можна класифікувати, виходячи зі змісту навчальної дисципліни, яку він викладає, організації і модифікації викладацької діяльності, різних способів впливу на студентів [11]. Заслуговує на увагу також класифікація педагогічних компетентностей Р. Квашніці (R. Kwaśnica), який виділяє в сфері практично-моральних компетентностей – компетентності

інтерпретаційні, придатні для аналізу поведінки студентів, що виражаються в ефективності впливу на формування системи цінностей, норм поведінки; компетентності моральні і компетентності комунікаційні. Вчений виділяє також нормативні, методичні (пов'язані з діяльністю згідно певної мети) та реалізаційні (уміння відбору засобів і створення умов, сприятливих для досягнення мети) компетентності [7]. З точки зору нашого дослідження, інтерес мають компетентності викладачів щодо реалізації завдань екологічної освіти. Еколого-педагогічні компетентності викладачів доцільно поділити на дві групи здібностей дидактичні та дидактично-організаційні.

1). Дидактичні здібності: уміння інтерпретувати програмний матеріал з урахуванням екологічного змісту, природоохоронних дослідницьких напрямів і перспектив розвитку природничих наук; інтердисциплінарне представлення природних процесів і явищ; програмування цілей, змісту і процесу навчання з врахуванням між предметної кореляції і відповідно до ідеї популяризації наукових екологічних знань; здійснення навчальної трансформації професійно-орієнтованих і екологічних знань.

2) Дидактично-організаційні здібності: організації навчального процесу відповідно з передовими тенденціями в галузі стратегій, форм, методів і технологій навчання на відповідних етапах екологічної освіти; активізації студентів шляхом залучення їх до самостійного пізнання навколишнього природного середовища і використання різних джерел наукової інформації; використання різного виду інформаційних технологій для організації і оцінювання екологічної підготовки.

Надзвичайно важливою є еколого-педагогічна компетентність викладача стосовно адаптації природничо-екологічних знань до рівня сприйняття студентами, вміння керуватися інтересами студентів в процесі відбору змісту екологічних знань та формування на їх основі уміння використовувати набуті знання в щоденному житті. Необхідною вимогою для формування еколого-професійних компетентностей є уміння творчого мислення, тобто креативні компетенції. Проявом креативної компетентності є інноваційність, здатність до самоосвіти, а також гнучкість в різних педагогічних ситуаціях.

Висновки... Таким чином, відповідна підготовка викладачів до професійної діяльності, а також їх кваліфікаційний та загальний різнобічний розвиток являються головними чинниками, що впливають на якість освіти та її ефективність. Підготовка компетентного викладача з високим рівнем загальної і професійної культури, фундаментальними знаннями в області методології, педагогіки, системним баченням педагогічних проблем в освіті спрямована на удосконалення і формування власного стилю творчої педагогічної діяльності. Педагогічний професіоналізм пов'язаний передусім з високим рівнем самореалізації індивідуальності особистості та здатністю до індивідуального стилю діяльності. Шляхи формування професіоналізму можуть бути різноманітними. Володіння необхідною сумою професійних знань, умінь і навичок, визначаючих сформованість його педагогічної діяльності, педагогічного спілкування і особистості викладача як носія певних цінностей, визначається як професійно-педагогічна компетентність – інтегральна професійно-особистісна характеристика педагога.

Література

1. Banach Cz. Edukacja nauczycielska – stan i perspektywy / Cz. Banach // Kultura i edukacja. – 1996. – Nr 3. – S.18-29.
2. Denek K. Aksjologiczne aspekty edukacji szkolnej / K. Denek. – Toruń: A. Marszałek, 1999. – 196 s.
3. Dudzikowa E. Kompetencje autokreacyjne – czy jak są możliwe do nabycia w toku studiów pedagogicznych // E. Dudzikowa // Ewolucja tożsamości pedagogiki; red. H. Kwiatkowska. – Warszawa: PTP, 1994. – S. 55-68.
4. Goźlińska E. Ściąga dla nauczyciela, czyli co nauczyciel musi, co może, a co powinien / E. Goźlińska. – Warszawa: WsiP, 2005. – 52s.
5. Kupiszewicz Cz. Podstawy dydaktyki ogólnej / Cz. Kupiszewicz. – Warszawa: PWN, 1984. – 288 s.
6. Kuźma J. Nauczyciele przyszłej szkoły / J. Kuźma. – Kraków: Wyd. Naukowe AP, 2000. – 498 s.
7. Kwaśnica R. Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu / R. Kwaśnica // Pedagogika, t. 2; red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski. – Warszawa: Wyd. Naukowe PWN, 2003. – S.126-198.
8. Kwiatkowska H. Edukacja nauczycieli: Konteksty-kategorie-praktyki / H. Kwiatkowska. – Warszawa: IBE, 1997. – 315 s.
9. Leyko M. Nauczyciel wobec nowej rzeczywistości szkolnej i społeczno-ekonomicznej / M. Leyko//Zeszyty nauczycielskie. – 2004. – Nr1. – S.45-58.
10. Stawiński W. Główne założenia i uwarunkowania modernizacji procesu kształcenia nauczycieli przyrody, biologii i ochrony środowiska / W. Stawiński // Nauczyciel 2000 plus, modernizacja kształcenia nauczycieli przyrody, biologii i ochrony środowiska; red. D. Cichy. – Warszawa: IBE, 2001. – S. 59-75.
11. Strumykowski W. Szkoła współczesna i zachodzące w niej procesy/W. Strumykowski//Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej; red. W. Strumykowski. – Poznań: Wyd. eMPi, 2003. – S.27-45.
12. Szymczak M. Słownik języka polskiego / M. Szymczak. – Warszawa: PWN, 1995. – 108 s.

Еколого-педагогическая компетенция преподавателя современного высшего учебного заведения в исследованиях польских ученых

В статье рассматривается проблема эколого-педагогической компетентности преподавателей. Анализ работ польских ученых позволил сформулировать компетенции, необходимые современному преподавателю для реализации целей экологического образования. Необходимыми требованиями для формирования эколого-профессиональных компетентностей преподавателя являются инновационность, способность к самообразованию, гибкость в разных педагогических ситуациях.

Ключевые слова: эколого-педагогические компетенции преподавателей, польские ученые, высшие учебные заведения.

Demeshkant N.A.

Environmental and pedagogical competence of university staff according to Polish scientists' studies

The article focuses on the problem of environmental and pedagogical competence of university staff. Analysis of Polish scientists' works has allowed to formulate competences required for modern teachers to achieve the goals of environmental education, among which interdisciplinary and innovating training skills as well as harmonization of different kind of work in higher education institutions are of particular importance. The necessary requirements for this competence formation are innovativeness, self education skills, flexibility in different pedagogical situations, and creative thinking. There are didactical and ecological-didactical competences. Didactical competences include skills to interpret curriculum material with the view of its ecological content, environmental research areas and development prospects of the natural sciences. Ecological-didactical competences presuppose using advanced trends in the sphere of educational strategies, forms, methods and technologies at the appropriate stages of environmental education. Teacher training for work and their qualified and general all-round development are the main factors to achieve the objectives of environmental education, affecting its quality and efficiency.

Key words: environmental and pedagogical competences of university staff, Polish scientists, higher educational institutions.

Подано до редакції 24.03.2014.

УДК 37(477)(09):378.1

© 2014

Кірдан О.Л.

**ОСОБЛИВОСТІ ДЕРЖАВНОГО УПРАВЛІННЯ ВИЩИМИ НАВЧАЛЬНИМИ ЗАКЛАДАМИ У 1863-1884 рр.
(НА ПРИКЛАДІ ХАРКІВСЬКОГО, КИЇВСЬКОГО ТА НОВОРОСІЙСЬКОГО УНІВЕРСИТЕТІВ)**

У статті розглянуто практику втілення положень університетського статуту 1863 р. Відзначається, що статут постійно порушувався керівниками міністерства народної освіти і попечителями навчальних округів.

Проаналізовано завершення процесу лібералізації університетів і відхід від компромісної платформи статуту 1863 р. Проаналізовано тенденції вирішення «університетського питання» в уряді та академічних колах. В проблемно-хронологічній послідовності викладено нормативно-правові акти, які свідчать про втручання влади в правове поле університетів. Зроблено висновок про чергове посилення урядової політики у бік одержавлення університетів і послаблення впливу органів університетського самоврядування.

Ключові слова: міністерство народної освіти, попечитель навчального округу, університетський статут, університетське самоврядування, рада університету, посилення влади попечителя, комісія для розробки нового університетського статуту.

Постановка проблеми у загальному вигляді... Освіта є основою, що визначає формування людини. Саме тому сучасна педагогіка звертає найпильнішу увагу на теоретичне вдосконалення всіх ланок системи освіти. Реформування системи вищої освіти в сучасній Україні відбувається з 1990-х років. Серед актуальних реформ у вітчизняній освіті, насамперед, можна виділити доручення України до Болонського процесу, введення зовнішнього незалежного оцінювання. Ці нововведення й сьогодні викликають активну дискусію у суспільстві, частина якого повністю їх підтримує, а інша – не сприймає. Така суспільна реакція частково повторює реакцію суспільства у другій половині XIX ст. на проекти змін в управлінні вищими навчальними закладами. Очевидно, що процес наукової розробки та практичного вдосконалення системи державного управління вищими навчальними закладами неможливий без урахування досвіду та досягнень минулого. Актуальність статті зумовлена науковою потребою вивчення історії вищої освіти для визначення шляхів реформування, а також оптимізації організації та функціонування вітчизняної освітньої системи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми...

Дослідження проблем реформування та управління освітою другої половини XIX ст. має давню історію, але інтерес учених до цієї теми протягом столітнього періоду не був одностороннім. В історіографії проблеми можна виділити три періоди: дореволюційний, радянський і сучасний. Для нас важливими є дослідження, що вийшли в дореволюційний, або дожовтневий період. Їх особливістю було те, що багато авторів були учасниками описуваних подій. Це підвищувало цінність таких робіт, але позначалося на ступені об'єктивності. Так, у дослідженнях О.В.Головнина та С.В.Рождественського акцентовано увагу на ролі державної влади у розвитку освіти. Упродовж останніх років з'явилися наукові розвідки В.П.Андрущенка, Л.І.Антошкіної, В.І.Лугового, В.К.Майбороди, які присвячені питанням державного управління вищою освітою.

Формулювання цілей статті... Мета даної статті полягала у з'ясуванні особливостей державного управління Імператорськими Харківським, Київським та Новоросійським університетами відповідно положень статуту 1863 р., двадцятирічний період дії якого завершився прийняттям нового університетського статуту в 1884р.

Виклад основного матеріалу дослідження... Університетський статут 1863 р., який визначив долю головних українських наукових та освітніх центрів на найближчі двадцять років, не відрізнявся досконалістю. Він мав достатньо багато недоліків, основні з яких: не були чітко визначені повноваження попечителів навчальних округів та жорстко регламентовані межі їхньої влади. Фактично, якщо у центральних університетах, зокрема у Московському, втручання попечителя у процес самоврядування саботувалося ректором і радою [11, с. 168, 178, 196-213], то в периферійних (Харківському та Київському) – ситуація була іншою: попечителі навчальних округів продовжували залишатися «вищими керівниками» [11, с. 57]. Відтак, вони могли заборонити читання викладачами публічних лекцій, відкласти затвердження на посаді доцентів, клопотати перед імператором про відсторонення професорів від викладання і навіть про позбавлення можливості обіймати посаду на державній службі [13, с. 228, 229, 232]. Міністерські чиновники, які керували навчальними округами, висловлювали невдоволення і з приводу розширення повноважень ректорів, які відтепер могли протиставляти свої обов'язки повноваженням попечителів, що створювало конфліктні ситуації в університетах.

Згідно зі статутом 1863 р., міністри освіти (О.В.Головнін [11, с. 169], Д.А.Толстой [12, с. 55]), користувались своїм правом визначати кадрову політику університетів (гл. V. Від. I, § 42) [6], не раз пропонували найбільш послідовним апологетам університетського законодавства приймати відставки і, крім того, розсилали по навчальним округам секретні розпорядження, що ускладнювали опальним викладачам отримання роботи в освітніх установах Російської імперії [11, с. 225-227; 13, с. 229, 231].

У період керівництва міністерством О.В.Головніна почався відступ від ряду положень статуту 1863 р. [6] бік врахування поглядів та інтересів очільників Міністерства народної освіти. Можемо констатувати, що О.В.Головнін і Д.А.Толстой втручалися у роботу університетських рад, протиставляючи «диктатурі більшості» свою власну диктатуру, коли справа стосувалася обрання професорів за системою балотування на новий термін. Так, всупереч статуту (§ 46; §§ 70-72) [6], наперекір рішенню професорських колегій, керуючись, крім виробничої необхідності, ще й особистими міркуваннями, керівники міністерства залишали у штатах учених на власний розсуд, змушуючи університетські ради рахуватися не із законом, а з результатами їх самовільного призначення. Прикладами цього можуть бути призначення В.М.Лешкова [11, с. 169], П.М.Леонтьєва [12, с. 55], М.О.Любимова та ін. [5, с. 73].

Красномовними та непоодинокими були випадки, коли керівники Міністерства народної освіти самовільно порушували положення статуту, не рахуючись з новими правами університетів. Як правило, вони втручалися в процедуру обрання професорів [11, с. 225-227], замінюючи результати таємного голосування директивним призначенням на вакантні посади [13, с. 232, 233]. Хоча поясненням їхніх волюнтаристських дій слугувала гостра нестача академічного персоналу, нехтування законних механізмів поповнення рядів професорів ставило під сумнів авторитетність університетських рад та заохочувало масові відставки вчених, які виражали своїм відходом протест незаконному вторгненню у правовий простір вищих навчальних закладів.

Зростання впливу університетських рад нерідко заважало діяльності інших органів університетського самоврядування. Так, за відгукми деяких сучасників, неправомірним було перетворення ради в центр академічної, адміністративно-фінансової, інспекційно-каральної діяльності, що послаблювало значення інших органів університетської влади, наприклад, правління і суду. Їхні функції на практиці нівелювалися через надмірно роздуті повноваження ради, яка керувала і контролювала роботу всіх інших управлінських структур.

Охарактеризовані нами особливості управління вищими навчальними закладами пояснюються тим, що підготовка статуту 1863 р. тривала близько п'яти років, і, зрештою, було підписано компромісний варіант. Через те, що не всі прогресивні зауваження були враховані, майже зразу після його введення в дію виникла «незадоволеність всіх і бажання внести зміни до статуту» [1, с. 68]. Противники нововведень критикували нове університетське законодавство за неприйнятну для самодержавства автономію університетів, ослаблення управлінської вертикалі: вплив міністра і попечителів, пропонували посилити урядовий контроль за викладачами і студентами. Однак, як зазначає П.Капніст, більшість професорів університетів, усвідомлюючи, що статут не бездоганний, все ж мала «підстави сподіватися, що час і досвід, за допомогою необхідних часткових виправлень статуту, дадуть університетам можливість увійти в нормальну колію і призведуть до встановлення в них міцного порядку: навчального, адміністративного та дисциплінарного і загального благоустрою» [4, с. 190].

Зупинимось більш детально на особистостях ректорів Харківського, Київського та Новоросійського університетів, які очолювали вищі навчальні заклади упродовж досліджуваного періоду.

Так, найбільша плінність ректорів у період 1863-1884 рр. спостерігалася у Київському університеті: за цей період змінилося сім очільників. Утілення засад університетського статуту 1863 р. здійснював Іванишев Микола Дмитрович, який очолював заклад з березня 1862 р. по лютий 1865 р. Упродовж березня-вересня 1865 р. на чолі

університету був Митюков Каленик Андрійович. Двічі очолював університет Матвеев Олександр Павлович: у 1865 – 1871 та у 1875-1878 рр.

Двічі ректором упродовж досліджуваного нами періоду ставав Микола Християнович Бунге (1871-1875, 1878-1880 рр.) За період його роботи відкрито два наукових товариства – Південно-Західний відділ Російського географічного товариства (1873 р.) та Історичне товариство Нестора Літописця (1874 р.); здійснено переїзд хімічної лабораторії та кабінету в нове приміщення (1873 р.). Згодом, 1 липня 1880 р. М.Х.Бунге переведено до Санкт-Петербурга на посаду товариша (заступника) міністра. У 1881-1886 рр. він був міністром фінансів Росії та членом Державної Ради, а впродовж 1887-1895 рр. – головою Кабінету міністрів Росії.

У 1880-х рр. ректорами Імператорського Київського університету Святого Володимира були Феофілакт Костянтин Матвійович (березень 1880 – квітень 1881 рр.), Рахмінінов Іван Іванович (квітень 1881 – лютий 1883 рр.) та Ренненкампф Микола Карлович (травень 1883 – липень 1890 рр.)

У Харківському університеті у 1862-1872 рр. посаду ректора обіймав Кочетов Володимир Акимович. Маючи достатньо тривалий досвід наукової (1846-1851 рр. – агрономічні поїздки по Росії) та адміністративної діяльності (1847-1848 – секретар, а з січня 1862 р. – декан фізико-математичного факультету) він активно займався розвитком університету. У 1873-1881 рр. ректором Імператорського Харківського університету був Пітра Адольф Самойлович. У 1881-1884 рр. очолював університет Цехановецький Григорій Матвійович, який відмовився від посади, у зв'язку з введенням університетського статуту 1884 р.

Новоросійський університет упродовж досліджуваного нами періоду очолювали Соколов Іван Дмитрович (1865-1869 рр.), Леонтович Федір Іванович (1869-1877 рр.), Головінський Микола Олексійович (1877-1881 рр.) та Ярошенко Семен Петрович (1881-1890 рр.).

Відзначимо, що урядовий тиск на університети посилювався з 1866 р. Відновлення прямого втручання у справи університетів та зміцнення централізованого державного управління та адміністративного свавілля в управлінні університетами пов'язані з діяльністю двох очільників Міністерства народної освіти: Д.А.Толстого (1866-1880) та І.Д.Делянова (1882-1897). Проаналізуємо, як їм вдалося зупинити процес лібералізації університетського управління й підготувати ґрунт для формування нових взаємовідносин університетів і влади.

Прагнучи замаскувати волюнтаризм і надати своїм діям видимість законності, Д.А.Толстой вже у 1868 р. домогся дозволу імператора «призначати власною владою» на вакантні кафедри професорів, не обраних радами університетів, якщо протягом року ці кафедри були заміщені кандидатами за вибором. Це суперечило § 46 (гл. V) статуту. У 1869 р. через Державну раду він провів рішення про внесення змін до § 78 чинного статуту: для збереження професорами та іншими викладачами місця на кафедрі за вислугою ними двадцяти п'яти років потрібна була абсолютна більшість голосів (як це було і в статуті 1835 р.), а не дві третини, як того вимагало університетське законодавство 1863 р.

Дослідженням встановлено, що одним із поворотних моментів стала особлива нарада міністрів під головуванням П.О.Валуєва, скликана наприкінці 1874 р. для «докорінного дослідження питання про студентські заворушення», яка визнала головною їх причиною внутрішню організацію університетів [9, с. 501]. Пропонуючи негайно приступити до реформи університетів, члени наради підкреслювали, що професорські колеги «не виявляють належної свідомості у ставленні до урядової влади і не мають того охоронного такту, який необхідний для підтримки внутрішнього дисциплінарного впорядкування закладів...» [12, с. 55]. Під час зібрання визнали необхідним обмежити автономію університетських колегій шляхом вилучення з-під їх підпорядкування адміністративно-поліцейських обов'язків; встановити новий порядок поповнення професорських корпорацій; посилити урядовий контроль за викладанням та ін. [9, с. 501].

Незважаючи на протест з боку всіх університетів, у тому числі Київського, Харківського та Новоросійського, у квітні 1875 р. була створена комісія для розробки нового статуту [12, с. 55]. Її очолив статс-секретар І.Д.Делянов, товариш (заступник) міністра освіти Д.А.Толстого. Крім однодумців міністра: його підлеглих (О.П.Ширинського-Шихматова, О.І.Георгієвського, О.А.Воскресенського), помічника попечителя Київського навчального округу генерал-майора І.П.Новікова та деяких професорів (М.О.Любимова, К.А.Коссовіча, В.М.Флоринського), які наполягали на перегляді статуту 1863 р., до комісії увійшли ректори всіх університетів, декани фізико-математичних факультетів С. Петербурзького і Київського університетів. Представники спеціально створеного відділу комісії відвідали всі університети і провели вибіркове опитування професорів з метою вивчити їх погляди щодо докорінного реформування університетів.

Утім, ще у 1873 р. у пресі знову почалася активна полеміка з «університетського питання». М.О.Любимов у статті «З приводу майбутнього перегляду університетського статуту», яка була опублікована на сторінках «Руського вестника», виступив із різкою критикою внутрішнього впорядкування діяльності університетів. Професор запропонував програму радикальних перетворень управлінської та академічної сфери університетів. До основних першорядних завдань програми М.О.Любимов включив: скасування системи «загальної безвідповідальності», яка панувала в університетських радах; посилення впливу Міністерства народної освіти на оновлення професорського складу та ін. [5, с. 66-70].

Можемо констатувати, що більшість пропозицій М.О.Любимова увійшли до проекту нового університетського законодавства, так як їх спрямованість на посилення державного впливу щодо управління університетами, посилення контролю за освітньою діяльністю, відновлення порядку і зміцнення дисципліни імпонували урядовцям та імператору. У здійсненні перетворень управлінської та академічної діяльності університетів вони вбачали панацею від революційного радикалізму студентів та професорів. Однак, ректори університетів, які входили до деляновської комісії, відстоювали основоположні засади статуту 1863 р. Розбіжності у переконаннях учасників комісії щодо адміністративного устрою, організації навчальної та наукової діяльності, положення студентства відображено у п'ятдесяти дев'яти журналах [12, с. 60]. Зауважимо, що гострота дискусії у черговий раз продемонструвала складність прийняття компромісного рішення з «університетського питання», обговорення якого спричинило поділ професорів, уряду, преси на захисників статуту 1863 р. року та його противників.

У проекті нового статуту міністр освіти зберіг за собою вирішальне право призначати професорів на новостворені вакансії та залишати на службі ветеранів, які відпрацювали чверть століття [9, с. 504, 617].

Тим не менш, протидія натиску Міністерства народної освіти з боку більшості членів деляновської комісії на чолі з ректорами, обурення університетських рад та гострі відгуки ліберальної преси не вплинули на Д.А.Толстого. За підтримки імператора, Кабінету міністрів та М.Н.Каткова у 1879 р. він перейшов до рішучих дій: університети отримали «Тимчасові інструкції» та «Правила для студентів». Відповідно до них відновили колишні повноваження попечителів навчальних округів, що негативно вплинуло на органи університетського самоврядування; помітно розширили санкції влади інспекції. Суперечливий характер цих підзаконних актів, які слід розглядати як спробу анулювання статуту 1863 р., був сприйнятий в університетському середовищі як новий наступ міністерського свавілля, чергова атака бюрократії на гарантовані законом засади університетського життя. Професори почали погрожувати міністерству своїм звільненням, а найбільш рішучі і послідовні апологети університетської автономії (як, наприклад, професори Київського університету М.Х.Бунге, І.І. Рахманінов, ректор Імператорського Харківського університету Цехановецький Г.М.) вийшли у відставку. До того ж в Київському університеті студенти, обурені беззаконням керівництва, відновили політику саботажу й активних форм протестного руху [3, с. 111].

Таким чином, міністр народної освіти Д.А.Толстой, був зацікавлений у перегляді статуту 1863 р. та використовував будь-яку можливість для того, щоб його обходити або коригувати. Тим самим він створював прецеденти, які послаблювали законодавчу силу конституції університетів. Поправки до статуту у вигляді доповнень або тимчасових заходів, які ухвалював Кабінет міністрів, стали особливим кроком реформування діяльності університетів, перетворилися на стиль керівництва Міністерством народної освіти, очолюваний Д.А.Толстим. Йому належала головна роль у відродженні охоронного курсу царизму у функціонуванні системи вищої школи, а також політики тиску на університети.

З лютого 1880 р. після звільнення Д.А.Толстого з посади міністра на кілька років зупинився процес перетворення університетів, хоча до цього часу проект нового університетського статуту вже підготували. Відтак, тимчасова перерва надала можливість прихильникам посилення державного впливу для укладання більш радикального варіанту статуту.

Після вбивства Олександра II стала очевидною незворотність політики перегляду університетського законодавства, а новопризначений міністр народної освіти «вірний і слухняний» І.Д.Делянов [10, с. 276] впорався з покладеною на нього Олександром III місією «докорінного перегляду університетської системи» [1, с. 75]. На думку нового імператора, серед помилкових і суперечливих реформ 60-х рр. були земська, судова і університетська. Саме тому, відмовляючись від їх подальшого проведення, Олександр III виявляв «свій намір зміцнити верховну владу та її авторитет, що похитнувся» [10, с. 248].

Ми підтримуємо думку, що університетська реформа 1884 р. – це «по суті контрреформа, оскільки вона переглядала університетський статут 1863 р.» [10, с. 274], а також стала першою важливою подією у внутрішній державній освітній політиці нового імператора. Так, у травні 1884 р. міністр освіти І.Д.Делянов вніс проект університетського статуту, підготовленого ще Д.А.Толстим, до Державної Ради. Однак, серед її складу були як прихильники, так і противники контрреформи. Найбільш гострі дискусії у роботі Державної Ради викликали питання про порядок призначення ректорів, деканів факультетів та професорів університетів. У проекті документу це важливе питання передавалося до розгляду попечителів навчальних округів та міністра народної освіти. Відтак, більшість Державної ради (18 із 24 її членів) була проти докорінної зміни управління університетами і піддала серйозній критиці основні положення проекту нового статуту. Тому зміни, внесені до проекту під впливом більшості, були спрямовані на збереження зовнішніх форм самостійності вчених рад, послаблення бюрократизації університетів [12, с. 138]. Згодом, під час тривалого обговорення були досягнуті компромісні формулювання багатьох положень, які раніше заявлялись в ультимативній формі [1, с. 75; 8, 185].

Тим часом, маючи на меті ввести новий статут у 1884/1885 навчальному році, Олександр III проігнорував думку переважної частини правлячих кіл, обравши за всіма пунктами розбіжностей позицію меншості Державної

ради, і 23 серпня підписав указ Сенату про введення в дію статуту в шести університетах, у тому числі Імператорських Харківському, Київському та Новоросійському.

Так завершилася боротьба за новий статут, який визначив долю університетів до 1917 р. Власне уявлення імператора про призначення університетів та необхідність сильної управлінської вертикалі знайшли своє втілення у новому нормативно-правовому документі.

Згідно зі статутом 1884 р. [7] кожен університет підпорядковувався міністру народної освіти і ввірявся попечителю навчального округу. Безпосереднє управління університетом здійснював ректор за участі колегіальних органів управління: ради, правління, зборів і деканів факультетів, інспектора студентів та його помічників.

У главі I університетського статуту затверджувалися обов'язки і права попечителя навчального округу. Коло його повноважень порівняно зі статутом 1863 р. було значно розширено: він став найголовнішою особою в університеті. Попечителю надавалося право, на його розсуд, скликати раду і правління університету, збори факультетів, а також бути присутнім на їх засіданнях. На попечителя покладався обов'язок вищого керівництва щодо охорони порядку і дисципліни у вищому навчальному закладі.

Ректор обирався міністром народної освіти з ординарних професорів університету та призначався на посаду імператором терміном на чотири роки. Статут дозволяв повторне призначення діючого ректора університету на подальший чотирирічний термін.

Попечитель навчального округу обирав декана з професорів відповідного факультету, а затвердження на посаді терміном на чотири роки здійснював міністр народної освіти. Декан з дозволу міністра міг залишатися на своїй посаді і протягом наступного чотирирічного терміну. У разі хвороби або відсутності декана його обов'язки виконував найстарший професор факультету.

Висновки... Таким чином, аналіз особливостей державного управління університетами у 1863 – 1884 рр. надав змогу дійти висновку, що центральна державна влада, яку уособлювали імператор, уряд, Державна Рада та міністр народної освіти, постійно проявляла увагу до питань вищої освіти. Після прийняття статуту 1863 р. непоодинокими були випадки втручання міністрів народної освіти у діяльність університетів, порушень його положень. У роки правління Олександра III університетська реформа вступила в новий, конструктивний етап реформування, який істотно відрізнялася від попереднього, пов'язаного із реалізацією статуту 1863 р. і тому отримав назву «контрреформи». Зміст нового статуту 1884 р. був спрямований на посилення залежності вищих навчальних закладів від держави та обмеження автономії, якою вони до цього часу користувалися. Ректор і декани мали призначатися міністром освіти. Він міг нехтувати думкою вчених колегій, затверджуючи професорів на вакантні посади, отже обмежувалось університетське самоуправління. Водночас, значно було розширено владу попечителів навчальних округів відносно університетів. Суттєво обмежувалась компетенції університетської ради та факультетських зборів, а посада проректора та університетський суд скасовувались. Зауважимо, що віддаленість Київського, Харківського та Новоросійського від органів центральної влади фактично не впливала на форми і методи адміністративного державного впливу, який здійснювався на всі університети імперії.

У сучасних умовах університети, як невід'ємна інституційна ланка держави, активно впливають на формування громадської думки, відіграють важливу роль у розвитку економіки, держави, громадянського суспільства, надаючи можливості для забезпечення економічного, соціального, політичного розвитку та зростання. Практично всі вищі навчальні заклади вбачають свою місію і роль у тому, щоб бути центрами освіти, науки і культури. Більше того, просто завдяки тому, що університет завжди формує нове покоління освічених людей, він створює майбутнє. Саме тому державна політика має враховувати місце університетів у сучасному світі.

Література

1. Аврус А. И. История российских университетов: Очерки [Текст]. – М. : Московский общественный научный фонд. – 2011. – 85 с.
2. Головин А. В. Записки для немногих [Текст]. Ответственный составитель и научный редактор д. и. н. Б. Д. Гальперина. – СПб. : Издательство СПбИИ РАН «Нестор – история», 2004. – 576 с.
3. Господарик Ю. П. Министр из команды Александра III: Граф Иван Давыдович Делянов // Очерки истории российского образования: К 200летию Министерства образования Российской Федерации: в 3 т. – Т. 2. – М. : НИИ высш. образования, 2002. – С. 105-135.
4. Капнист П.А. Университетские вопросы / П.А. Капнист // Вестник Европы: Журнал истории, политики, литературы. – СПб., 1903. – Т. VI. – С. 167-218.
5. Котов А. Э. «Дело профессора Любимова»: власть и общество в борьбе за университет/ А.Э. Котов // Университетский журнал. – СПб., 2012. – № 2. – С. 63-76.
6. Общий устав Императорских российских университетов // Университетский устав 1863 года. – СПб., 1863. – С. 1-43.
7. Общій уставъ Императорскихъ Россійскихъ университетовъ 1884 года. – Харьковъ. Въ Университетской Типографіи, 1911. – 62 с.

8. Петров Ф. А., Гутнов Д. А. Российские университеты [Текст] // Очерки русской культуры XIX века: в 6 т. – Т. 3. Культурный потенциал общества. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 2001. – С. 124-199.
9. Рождественский С. В. Исторический обзор деятельности Министерства народного просвещения. 1802-1902 [Текст]. – СПб., 1902. – 875 с.
10. Твардовская В.А. Александр III [Текст] // Российские самодержцы (1801–1917) / Отв. ред. А.П. Корелин. – М. : Международные отношения, 1993. – С. 215-306.
11. Чичерин Б.Н. Воспоминания Бориса Николаевича Чичерина. Московский университет [середины XIX в.] / Вступ. ст. и примеч. С.В.Бахрушина. М.: Изд. М. и С. Сабашниковых, 1929. – 279 с.
12. Щетинина Г. И. Университеты России и устав 1884 г. [Текст]. – М. : [б.и.], 1976. – 231 с.
13. Эймонтова Р. Г. Российские университеты на путях реформы: шестидесятые годы XIX века [Текст]. – М. : Наука, 1993. – 239 с.

Подано до редакції 04.04.2014.

Кирдан Е.Л.

**Особенности государственного управления высшими учебными заведениями в 1863-1884 гг.
(на примере Харьковского, Киевского и Новороссийского университетов)**

В статье рассматривается практика внедрения университетского устава 1863 г. Отмечается, что устав постоянно нарушался руководителями Министерства народного просвещения и попечителями учебных округов. Проанализировано завершение процесса либерализации университетов и отход от компромиссной платформы устава 1863 г. Проанализированы тенденции решения «университетского вопроса» в правительстве и академических кругах. В проблемно-хронологической последовательности излагаются нормативно-правовые акты, свидетельствующие о вторжении власти в правовое пространство университетов. Делается вывод об очередном усилении правительственной политики в сторону огосударствления университетов и ослаблении влияния органов университетского самоуправления.

Ключевые слова: министерство народного просвещения, попечитель учебного округа, университетский устав, университетское самоуправление, совет университета, усиление власти попечителя, комиссия для разработки нового университетского устава.

Kirdan O.L.

**Peculiarities of governance of higher education institutions in 1863-1884
(for example Kiev, Kharkiv, Novorossiysk university)**

In the article the destiny of the University Charter of 1863 is considered. It is noted that the Charter was a compromise between liberal trends of the 1860s and a position of Petersburg bureaucracy, it was constantly broken by heads of the Ministry of National Education and trustees of educational districts. It is emphasized that Achilles' heel of the Charter of 1863 there was «a student's question» that councils of Universities weren't able to solve it because of transformation of students into «certain visitors» of universities and overload with academic, administrative and financial and inspection punishing functions. In the article completion of the process of liberalization of universities and withdrawal caused by activization of the students' movement from a compromise platform of the Charter of 1863 is considered. Constructive and deconstructive tendencies of the solution of «the University question» in the government, the academic circles, the press are studied. In the problem-chronological sequence the normative legal acts testifying the invasion of the authorities in legal space of universities are stated. Influence on the process of higher educational institutions administration of such important documents as «The general charter of imperial Russian universities» 1863, 1884 is estimated based on the analyses. The conclusion about the next turn in the academic policy of tsarism towards nationalization of «citadels» of the Russian science and weakening of the corporate rights of «the scientific estate» of Russia is drawn.

Key words: The Ministry of National Education, a trustee of the educational district, the University Charter, University self government, Council of University, strengthening of the power of the trustee, the Commission to develop a new University charter.

Подано до редакції 04.04.2014.

УДК [37.015.3:796]:061.2(477.85) 185/191

© 2014

Осадець М.М.

**ПІДГОТОВКА ФАХІВЦІВ ГАЛУЗІ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ЯК ОДИН ІЗ ПРОВІДНИХ НАПРЯМКІВ
ДІЯЛЬНОСТІ «ТОВАРИСТВА ХРИСТІАНСЬКИХ НІМЦІВ» БУКОВИНИ
(II ПОЛОВИНА XIX – ПОЧАТОК XX СТ.)**

У статті розглядаються різноманітні аспекти підготовки фахівців галузі фізичної культури (викладачів, інструкторів різноманітних видів спорту) в контексті діяльності буковинського німецького громадського об'єднання «Товариства християнських німців» австро-угорського періоду. Серед основних напрямів діяльності виокремилось фінансування організації різноманітних культурних заходів: концертів, державних свят, масових туристичних прогулянок тощо для дітей та дорослих; підвищення рівня кваліфікації вчителів на курсах при вищих навчальних закладах; фінансування поїздок дітей та молоді на змагання тощо.

Ключові слова: товариство, підготовка, кваліфікація, прогулянка, форма.

Постановка проблеми у загальному вигляді... В умовах державотворення в Україні докорінно переглядаються концептуальні та методологічні засади розвитку теорії й практики фізичного виховання сучасних школярів.

Загальноосвітня школа поступово відходить від ізоляції фізкультури як навчальної дисципліни, унеможливаючи її підміну в загальному комплексі з іншими предметними уроками. Відповідно до цього актуальним стає вивчення досвіду проведення занять з фізкультури в різні історичні періоди розвитку загальноосвітньої школи в Україні. Неабиякий інтерес викликає й європейський контекст проблеми дослідження в аспекті теоретично-методичних надбань зарубіжних педагогів. Відтак узагальнення вітчизняного й зарубіжного досвіду з порушеної проблеми допоможе краще проаналізувати ті зміни, які відбувалися в навчально-виховному процесі шкіл різних етнічних територій, виявити їхні причини та спроєкувати перспективні напрями забезпечення ефективного розвитку на майбутнє.

Означене положення стосується й історії розвитку освіти на Буковині загалом. Адже з другої половини XIX – першої третини XX ст. зарубіжні ідеї освіти школярів, у т.ч. їх фізичного виховання досить активно проникали в педагогічну теорію і в навчально-виховний процес повоєнних загальноосвітніх шкіл Радянської України. Водночас і місцеві педагоги розробляли авторські програми, що спрямовувались на вдосконалення системи фізичної культури і спорту з урахуванням поліетнічності Буковинського регіону, активно впроваджуючи їх в практику роботи міських і сільських шкіл.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми...

Окремі аспекти розвитку системи фізичного виховання школярів у Буковинському регіоні досліджуваного періоду, а саме фізичну культуру і спорт у контексті розвитку освіти вивчали І.Кобилянська, Д.Пенішкевич, І.Петрюк, І.Руснак; в контексті власних тем дисертаційних робіт особливості системи фізичної культури краю, в тому числі діяльність фізкультурно-спортивних товариств розглядали Н.Гнесь, О.Цибанюк, В.Мужичок; умови впровадження фізичної культури в навчально-виховний процес школи аналізували А.Вихрущ, Б.Ступарик, Д.Дринда, Д.Герцюк, Л.Дерев'яна та ін., дидактичні аспекти означеної проблеми вивчали Т.Завгородня, В.Шулякевич, С.Вдович, І.Ковальчук та ін.

Водночас проблеми, які супроводжували фізичне виховання школярів як основний напрям діяльності громадських товариств у II половині XIX – першій третині XX століття потребують подальшого ґрунтовного вивчення з огляду на низку актуальних причин. Насамперед, це стрімке зниження рівня фізичного здоров'я сучасних школярів проти їх ровесників означеної в дослідженні історичної доби; у історико-педагогічній науці, вважаємо, ще не вивчено досвіду практичної реалізації різних форм, методів і засобів фізичного виховання учнів в діяльності закладів позашкільного спрямування.

Однак підготовка фахівців галузі фізичної культури і спорту, підвищення її рівня як один із основних напрямів діяльності фізкультурно-спортивних товариств Буковини II половини XIX – початку XX ст. не стала темою для ґрунтовних досліджень фахівців.

Мета дослідження – обґрунтувати доцільність творчого використання історичного досвіду діяльності громадських товариств у напрямі підготовки вчителів фізичної культури та інструкторів з різноманітних видів спорту на Буковині досліджуваного періоду в сучасні умови.

Завдання дослідження – охарактеризувати діяльність національних товариств в контексті підготовки та підвищення кваліфікації фахівців галузі фізичної культури і спорту краю досліджуваного періоду.

Виклад основного матеріалу дослідження... Історики, дослідники товариського руху в краї (М.Гуйванюк, О.Добжанський, І.Дутчак, О.Масан), педагоги (Н. Гнесь, Д.Пенішкевич, В.Мужичок, О.Цибанюк) аналізуючи різноманітні аспекти розвитку фізичної культури і спорту в регіоні, зокрема діяльність фізкультурно-спортивних та громадських товариств, наголошували на різноманітності напрямів їх діяльності на Буковині II половини XIX – початку XX ст.

Серед цих напрямів саме підвищення рівня підготовки фахівців галузі фізичної культури і спорту виокремлюємо як один із провідних напрямків діяльності громадських товариств Буковини досліджуваного періоду. Серед різноманітних товариств, що проводили таку роботу в краї відзначилось німецьке «Товариство християнських німців».

Загальнокраєвим, із широким спектром зацікавлення стало «Товариство християнських німців на Буковині» («Verein der christlichen Deutschen in der Bukowina») (1897-1914).

Серед переліку проголошених товариством цілей, в контексті дослідження вважаємо за доцільне виокремити такі: організація та проведення туристичних походів і заходів, різноманітних тематичних зустрічей, лекцій, доповідей тощо; встановлення і підтримки тісних контактів серед представників населення всього краю.

Миролюбиве співіснування, активна творча співпраця, зокрема в галузі фізичного виховання дітей та молоді стали засадничими положеннями діяльності товариства. Головним завданням об'єднання була турбота про учнівську молодь та німецьке шкільництво [5, с. 1]. Товариство здебільшого опікувалось учнівською молоддю: стипендіями для сиріт та дітей із малозабезпечених німецьких родин, фінансуванням культурних ініціатив: свят, розваг, пропагандистських акцій. Саме в цьому аспекті рада товариства вбачала свою участь в сприянні фізичному вихованню і розвитку спорту серед дітей та молоді. З 100 000 флоринів, що були витрачені на шкільні потреби за 1881 рік, майже половина коштів була спрямована на 1) організацію різноманітних

культурних заходів: концертів, державних свят, масових туристичних прогулянок тощо для дітей та дорослих; 2) підвищення рівня кваліфікації вчителів на курсах при вищих навчальних закладах – 2 буковинців, вчителів гімнастики німецької гімназії № 1 отримали сертифікат вищих гімнастичних курсів у м. Відень; 3) фінансування поїздок дітей та молоді на змагання – команда юних гімнастів цього ж навчального закладу в травні 1881 року стала призером змагань в м. Берлін і закупівлю власної командної форми для дітей та молоді [6, с. 1]. Крім того, звіт товариства за 1882 рік інформує про фінансову підтримку дівочої команди «Загального гімнастичного товариства»: протягом року були виділені кошти на виплату зарплатні тренера-жінки, закуплено 14 одиниць гімнастичного інвентарю, зокрема 2 види тренажерів – місток та шведська станка та підтримку найкращих спортсменок [5, с. 1]. Організаційна структура «Товариства християнських німців» була представлена 12 комітетами з усіх важливих національних, соціальних та господарських питань, а саме: сільськогосподарський; ремісничий; працевлаштування; канцелярський; книжковий; у справах преси; шкільний; благодійницький; туристичний; промисловий; ощадний; з питань спорудження будинку товариства.

Так, шкільний комітет товариства спрямував свою діяльність саме на шкільництво. Здебільшого основним вектором цієї діяльності було створення максимально сприятливих умов для діяльності німецької школи, забезпечення дітей німецьких родин (хоча б хлопчиків!) місцем в закладах освіти: гімназії або ремісничої школи шляхом збільшення класів в уже діючих школах. Результатом стала заснування 73 національних шкіл в краї [6, с. 150].

Окремим напрямом діяльності комітету стало піклування про кваліфікацію учителів. Допомога вчителям гімнастики здебільшого середніх закладів освіти, що була організована Р. Кайндлем і К. Вольфом і передбачала систематичну групову та індивідуальну методичну та практичну підготовку. Показові уроки гімнастики із наступним аналізом, на які запрошувались всі бажачі, лекції, індивідуальні консультації і бесіди проводились 2-3 рази на рік. Так, темами весняних лекцій 1899 року стали різноманітні аспекти фізичного виховання жінок та дівчат: психологічні, фізіологічні, соціальні [1]. Запрошення на такі заходи розсилалися по буковинським школам, навіть в далекі села [1]. Слід зауважити, що сільські активісти фізкультурно-спортивного руху відвідували такі заходи за власний кошт [там само].

Підвищенню рівня фахової підготовки вчителів фізичної культури та інструкторів товариств, присвячена низка статей в «Буковинському голосі вчителя». Їхньою загальною темою стала проблема оцінювання стану викладання всіх предметів, зокрема, фізичної культури в народних школах. За переконанням авторів статей, єдиною можливістю розв'язати її був кваліфікаційний іспит. Його зміст, наприклад для вчителя гімнастики в народній школі, передбачав знання програмових вправ та ігор, вміння їх показати. Щодо рухливих ігор, то на екзамені одну гру необхідно було описати, а другу – провести з умовними учнями. Для інструкторів, «а це ті, хто займається із нашими дітьми» не існувало навіть такої можливості. Часопис виокремлював проблему рівня обізнаності інструкторів товариств в методиці викладання спортивних і рухливих ігор, різних видів спорту, фізіології, гігієни, педагогіки тощо. Редактор, К. Дубенський, зазначав, що на відміну від інструкторів, вчителям дають потужну теоретичну базу, а інструктори здебільшого мають велике бажання та практичний досвід, але без теоретичного підґрунтя та [2, с. 2-3].

Висновки... В статті проаналізовані основні напрямки діяльності фізкультурно-спортивних та громадських товариств Буковини досліджуваного періоду. «Товариство християнських німців» не визначало підвищення кваліфікації вчителів напрямом своєї діяльності. Але громадськість і активна спільнота краю, визначаючи фізичне виховання всіх верств населення обов'язковим напрямом значної кількості організацій зіткнулась із проблемою забезпечення фізкультурно-спортивної діяльності власними кадрами. Вирішення цієї проблеми розглядалось як організація курсів підготовки фахівців галузі фізичної культури і спорту різноманітної тематики, форми організації, термінів проведення тощо.

Література

1. ДАЧО (Державний архів Чернівецької області). – Ф. 3. – Краевое управление Буковины. – Оп.2. – ед. хр.26037. – 14 л.
2. Кваліфікаційний іспит учителів шкіл народних / Bukowinaer Lehrerstimme. – №6. – 1 juni 1897. – р. 2-3.
3. Павлишин О. Соціально-політичний портрет українського проводу Галичини та Буковини в революції 1918-1919 років / Павлишин О. // Українська модерна. – Львів : [б. в.], 2000. – Ч.4-5. – С. 187-245.
4. Tumak Y. Physical education one of the main activities of public and physical training societies in Bukovina XIX-XX centuries. / Yuriy Tumak // Современный научный вестник. – Белгород, 2012. – № 20 (132). – С. 54-59.
5. Festenburg Rückblick auf die Wirksamkeit des Vereins für Landescultur und Landeskunde in Bukowina // Mitteilungen des Vereins für Landescultur und Landeskunde in Bukowina. – Bd. 1. – Heft 1. – Czernowitz, 1857. – S. 25.
6. Wagner R. Das multinationale österreichische Schulwesen in der Bukowina / Wagner R. – München, 1985. – Bd. II. – S. 150.

Осадець Н.М.

**Подготовка специалистов отрасли физической культуры как одно из ведущих направлений деятельности
«Общества христианских немцев» Буковины
(II половина XIX - начало XX в.)**

В статье рассматриваются различные аспекты подготовки специалистов отрасли физической культуры (преподавателей, инструкторов различных видов спорта) в контексте деятельности буковинского немецкого общественного объединения «Общества христианских Немцев» австро-венгерского периода. Среди основных направлений деятельности выделено финансирование организации различных культурных мероприятий: концертов, государственных праздников, массовых туристических прогулок и т.д. для детей и взрослых; повышение уровня квалификации учителей на курсах при высших учебных заведениях; финансирование поездок детей и молодежи на соревнования и т.д.

Ключевые слова: общество, подготовка, квалификация, прогулка, форма.

Osadets N.M.

**Training of specialists in physical education as one of the major activities of the «Society of Christian Germans» Bucovina
(second half of XIX – beginning of XX century)**

Historians, researchers in the province friendly traffic analyzing various aspects of the development of physical culture and sports in the region, in particular the activities of sports associations stressed the diversity of areas of activity in the second half of Bukovina nineteenth – early twentieth century.

These areas namely increasing level of training in physical education and sports isolates as one of the major activities of public associations Bukovina study period. Among the many companies that carried out this work in the region marked by the German «Society of Christian Germans» (1897-1914).

The Company primarily guardians of pupils: scholarships for orphans and children from poor German families, funding for cultural initiatives: celebrations, entertainment propahandyskyh shares. This feature of the board of seeing their part in promoting the development of physical education and sport for children and youth. Of the 100,000 florins, which was spent on school needs by 1881, almost half of the funds were directed to 1) organize various cultural events: concerts, public holidays, mass tourist trips, etc. for children and adults; 2) improving teacher training courses at higher education institutions; 3) financing trips for children and youth competitions.

Among the committees «Society of Christian Germans» were involved in the school and coach for Physical Education.

Another focus of the school board was the care of qualified teachers. Help teachers Gymnastics mostly secondary educational institutions, organized Kayndl R. and K. Wolf, entailing systematic group and individual guidance and practical training. Demonstration lessons, followed by gymnastics analysis, which invited all comers, lectures, individual consultations and conversations were held 2-3 times a year. Thus, the themes of spring 1899 lectures were various aspects of physical education for women and girls: psychological, physiological, social.

Key words: community, education, qualifications, walk, form.

Подано до редакції 04.04.2014.

Рекомендовано до друку канд.пед.наук, доц. Цибанюк О.О.

УДК 38.01553:001.795:315.4

© 2014

Погребняк Н.Н.

**ИНДИВИДУАЛИЗИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК ФОРМА НАУЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ СТРАН ЕС**

В данной статье автор рассматривает основные концептуальные подходы, которые положены в основу научной деятельности в системе образования стран ЕС, формы и методы индивидуализованного обучения студентов в педагогических учебных заведениях Европы, в частности: работа в малых группах, проблемное обучение и исследование, проведение творческих дебатов, моделирование, микропреподавание (модель модификации поведения) и модель динамического развития умений. Особенное место занимает система тестирования как аспект педагогической технологии (модель модификации поведения и модель динамического развития умений). Автор акцентирует внимание на модели так называемой индивидуальной помощи, учебная программа которой приспособлена к потребностям студентов.

Ключевые слова: высшее педагогическое образование, университет, концепция, индивидуализованное обучение, научно-исследовательская деятельность, проблемное обучение, исследование, педагогическая технология, тестирование.

Постановка проблеми у загальному вигляді... В условиях рыночной экономики и мировой интеграции чрезвычайно большое значение приобретает наращивание и хранения научного потенциала страны, как залога ее стабильности и значимости среди других стран. Именно поэтому, перед любой страной, претендующей на стабильность и важную роль в процессе международных отношений, возникает проблема активизации и наращивания собственного мощного научного потенциала.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми... Анализ научных источников свидетельствует, что вопрос подготовки научных кадров в странах ЕС всегда был в центре внимания многих ученых. Такие исследователи, как Л. Вучк, Дж. Дикси, Л. Джонс, Манфред Байер,

Вольфганг Клапки, Дагмар Гензель, Герберт Флах, Фридрих Бухбергер, Лириан Фрид, Криста Польшман, Ф. Келлер, М. Найт и др. внесли существенный вклад в систематизацию научного знания. Их научные труды характеризуют современное состояние педагогического образования и обобщают опыт европейских университетов, осуществляющих подготовку студентов в современных условиях реформирования высшего педагогического образования.

Вклад основного материала исследования... Основные концептуальные подходы, которые положены в основу научной деятельности в системе образования стран ЕС следует связывать с развитием философских течений и фундаментальных направлений педагогической психологии. В рамках философских течений – прагматизма, экзистенциализма, интеракционизма – функционируют психологические направления: – бихевиоризм, нашедший отражение в позициях программированного обучения и развития идей Дж. Брунера и В.Скиннера; – когнитивизм, развитие которого связано с научной школой Ж.Пиаже и развитием теории когнитивной социологии и психологии Г.Тэджфела; – гуманистическая ориентация, основанная на идеях А.Комбса, феноменологической психологии К.Роджера, а также теории самоактуализации А.Маслоу и Г.Оппорта.

Педагогика бихевиоризма широко признана в высшей школе стран ЕС. Сторонники этой концепции (С.Линдвал, Р.Кохс) считают, что свои личностные особенности студенты проявляют в различных реакциях на учебные ситуации. Согласно их теории, различают два типа личности: интроверт – пассивный, замкнутый, пессимист; экстраверт – активный, действующий, оптимист. По мнению этих авторов, такие поведенческие реакции, как суммы реакций на "учебную среду", следует учитывать при организации научной деятельности. Другие ученые, профессора В.Конрад Пауэлл и Джек И.Блекборн, рассматривая организацию научного исследования, предлагают несколько ее этапов:

- индивидуально-оценочный этап – тестирование с целью определения уровня развития студента;
- оценочно-определяющий – определение объема выполнения учебной программы;
- индивидуально-консультационный – руководство обучением, выбором и определением целей и методов при определении научного направления.

Таким образом, научная деятельность студента трактуется в зависимости от его личностных характеристик и индивидуального темпа усвоения научного материала. Зато, представители педагогической науки и практики Европы критически трактуют бихевиористское направление за привязанность к теориям, основанные на поведении и рассматривают личность студента как сумму реакций на внешнее воздействие, не учитывая творческого самовыражения, мотивацию в обучении и уникальность каждой личности.

Сторонники когнитивного направления (Ж.Пиаже, Дж. Келли) наоборот выделяют научно-познавательную деятельность студента и особое внимание обращают на анализ подачи научного материала, социопсихологические аспекты отношения к обучению, индивидуальное консультирование, развитие внутренней мотивации учения. Основу проектов, базирующихся на этих концептуальных подходах, составляют научные исследования индивидуальных структур познавательной деятельности и способности к взаимодействию, или, по трактовке представителей этой теории, исследования когнитивных стилей [8].

В педагогической науке существуют различные определения когнитивного стиля личности. Например, профессор С.Мезик рассматривает когнитивный стиль как устойчивую совокупность способов восприятия, мышления и действия, которые предпочитает каждый конкретный человек [10, 59-74], профессор из Калифорнийского университета С.Чарльз определяет когнитивный стиль обучения как личностно-ориентированные подходы к решению научных задач [9]. Таким образом, ситуативное проявление когнитивного стиля студента – это когнитивная стратегия, в частности:

- дифференциозность поля (полезависимость, полenezависимость);
- тип реагирования (импульсивность, рефлексивность);
- уровень концептуализации (конкретный, абстрактный);
- широта категорий (глобальность, специфичность).

Однако взаимодействие преподавателя и студента будет наиболее эффективно, когда их когнитивные стили совпадают. Сегодня в высшей школе стран ЕС проводятся многочисленные исследования по разработке диагностики когнитивного стиля студентов, тесты по определению интеллектуальных способностей. Особенно при составлении учебных планов и программ в европейских вузах рекомендуют учитывать особенности когнитивного стиля каждого студента. Эти особенности учитываются и при формировании научных групп, способствуют созданию максимальной комфортности в исследовании и для взаимодействия "преподаватель - студент" [11]. В свою очередь когнитивный подход к научной деятельности способствует интенсификации процесса обучения, то есть создание новой технологии обучения не за счет увеличения времени, а за счет его наиболее рационального использования. Этот подход, прежде всего, ориентирован на творческую личность студента, а также расширение конкретных учебных задач, в частности: уважение к личности обучающегося, умение гибко реагировать на изменчивость учебной ситуации, нормирование и дозировка учебных задач, выделение для каждого студента, в соответствии с его способностями, приоритетных знаний. Каждый студент-

исследователь имеет возможность убедительно и аргументировано отстаивать свою точку зрения, что является главным условием формирования творческой личности.

Мотивом гуманистической психологии является абсолютизация личностной неповторимости и уникальности студента. Сторонники этой теории (А.Маслоу, Н.Олпорт) критически относятся к оценочному тестированию и личность студента-исследователя они рассматривают как целостное выражение его творческих потребностей самореализации, свободу самовыражения, творческой деятельностью и стремлением к личностному росту. Такая модель личности разрабатывалась многими известными учеными-гуманистами, в частности К.Роджерсом ("Личность завтрашнего дня")[13], Р.Бернсом ("Я-концепция") [1] и др. Согласно их теории эффективность процесса обучения и исследования зависит от соответствия содержания, форм и методов обучения потребностям, склонностям, интересам студента и его личного опыта, то есть сторонники этой позиции рассматривают научное исследование как условие формирования познавательных и социально-коммуникативных способностей студентов.

Среди сторонников гуманистического подхода существуют различные направления, такие как "Персонализированное педагогическое образование" ("Personalised Teacher Education"); педагогическое образование, основанное на сознании ("Deliberate Teacher Education") [6]. Такие концептуальные подходы к индивидуализации обучения в европейских учебных заведениях наводят на мысль, что каждая из концепций предоставляет превалирующее значение отдельным или нескольким компонентам процесса обучения.

Сторонники теории бихевиоризма считают главным – это целевое определение личностных характеристик обучения и разработку процессуальных условий их реализации. Ученые, для которых главное место занимают идеи гуманистического направления, видят возможность реализации целей в создании соответствующих условий для личностного развития студента в конструктивном взаимодействии с преподавателем и учебной средой. Для представителей когнитивной психолого-педагогической школы: главное – это конструирование содержания обучения в соответствии с личностными характеристиками каждого студента, их когнитивными стилями.

Таким образом, анализ научно-педагогических источников свидетельствует, что существуют различные модели индивидуализированного обучения в высшей школе Европы, которые в целом созданы на основе сближения идей различных психолого-педагогических направлений. Все они признают гуманистическую ориентацию научного исследования, понимание личности студента-исследователя как суверенного субъекта научной деятельности.

Ведущие вузы Европы (Германия, Франция, Австрия, Англия) стремятся сделать все, чтобы студентам было доступно и удобно учиться: разрабатывают различные курсы обучения, научно-исследовательские программы, «материалы для самообразования» и т.п.

Анализ научно-методических источников свидетельствует, что, прежде чем начать изучать тот или иной курс и выбрать соответствующие формы и методы научной деятельности, в педагогических учебных заведениях Европы определяют индивидуальные потребности студентов и цели, которые они ставят перед собой. С этой целью в самом начале научной деятельности ученые проводят анкетирование и беседы со студентами, чтобы установить, почему именно это научное направление или курс был выбран ими и каким образом он станет полезным для них в будущей научно-исследовательской деятельности. В европейских вузах давно поняли, что студенты лучше усваивают теоретический материал, основанный на их собственном опыте. С этой целью в некоторых европейских университетах студенты заполняют "профили личностного развития студента", диагностические листы, личные карточки разного характера.

В системе высшего образования стран ЕС возникли группы "открытого обучения", где студенты могли свободно определять свои научно-исследовательские интересы и в диалоге с преподавателем высказывать свою точку зрения, критически анализировать научные позиции авторов различных концепций. Это способствовало развитию критического мышления студента и индивидуальности его личности.

Такая система организации обучения зародилась еще в 50 -е годы в Англии, позже большое распространение нашла в западноевропейских странах. Примером тому может быть научное исследование И.Э. Унта, который считает "открытое обучение" основным путем к формированию индивидуальности студента [7]. Как считает Т.И. Углова, суть открытого обучения – в "максимальной индивидуализации" обучения, которая позволяет достичь заданных целей путем приспособления обучения, его содержания, форм и методов с уровнем развития, потребностей и склонностей студентов [3].

Особого внимания теоретических концепций индивидуализированного обучения заслуживает принцип активности в научной деятельности студента, в результате которой появляются новые нетрадиционные технологии профессионального тренинга студентов, ориентированного на гуманизацию их сознания. Таким образом, для эффективной реализации модели индивидуализированного обучения в процессе усвоения содержания образования, главной задачей является организация стратегии взаимодействия преподавателя и студента, в частности: 1) с позиции достижения учебных целей, когда выстраивается определенная зависимость

действий преподавателя и студента, направленная на достижение студентом желаемых результатов, 2) с позиций гуманистической психологии, то есть концепции автономности студента, акцентируется межличностное общение и надлежащая комфортность в процессе научного исследования, но при этом взаимодействие не соотносится с достижением конкретных научных результатов. В европейской системе образования сегодня разработаны специальные модели подготовки преподавателей университетов и тьюторов к общению и пониманию студентов - исследователей, а также отдельные методики организации стратегий взаимодействия в индивидуализированных системах обучения.

Сегодня очень распространенным видом научной деятельности является проведение интервью с преподавателями-профессионалами с целью выявления значения научных знаний по данному научному направлению для практической деятельности. В высшей школе стран ЕС ученые склоняются к мысли, что игнорирование личностного измерения педагогической профессии реально препятствует процессу гуманизации образования вообще, и высшего образования в частности, а прогресс в профессиональном становлении того, кого мы обучаем, можно судить лишь в том случае, когда созданы условия для личной самореализации студента-исследователя, что и стало характерной чертой всех инновационных проектов "новой волны", объединенных в пределах персоналистического направления педагогического образования.

Организация научной работы на основе учета личного опыта студентов – исследователей, а также их индивидуальных характеристик способствуют активизации творческого мышления и разработке по-настоящему индивидуальных стратегий научных исследований каждого будущего ученого. Предпочтение отдается формам и методам, которые базируются на индивидуальном подходе, в частности: работа в малых группах, проблемное обучение и исследование, проведение творческих дебатов, моделирование, микропреподавание и др.

Важно подчеркнуть, что исследователи концепции индивидуализации предпочитают применение в европейских университетах такого метода, как лекционный, в котором присутствуют некоторые элементы индивидуализации. Например, студентам-исследователям предлагают вести научный дневник (*barminy journal*), куда после каждой лекции студент записывает свои мысли и суждения относительно прослушанной информации или писать *one-minute papers* (мысли за одну минуту). Такой вид деятельности помогает преподавателю оценить степень усвоения научного материала, а студентам-исследователям закрепить новую научную информацию.

Дискуссионный метод развивает у студентов умение объяснять и отстаивать свою точку зрения, проявлять свои индивидуальные особенности, быть активными участниками дискуссии, иметь одинаковый уровень осведомленности и совместные научные цели.

Особое место в научной деятельности студентов занимает работа в малых группах, поскольку именно при небольшом количестве студентов происходит успешное усвоение научного материала, свободная, неформальная атмосфера и комфортность для каждого студента-исследователя. Малые группы состоят из 5-8 студентов и классифицируются:

1) по продолжительности работы – на временные, которые предусматривают работу не более 15 мин. (*Short-Lived Clusters*) и долгосрочные (*Long-Lived Clusters*);

2) по функциям – на проблемные группы, "мозговой штурм", "аквариум".

Проблемная группа предусматривает решение проблемной ситуации, при которой работа происходит "tet-a-tet" и студент может свободно выразить свою научную точку зрения, связать мотивацию с интересом к самому научному исследованию. Исходя из этого, зарубежные ученые различают два типа студентов: "импульсивные" и "рефлексирующие". Первые собирают информацию для наиболее рационального подхода для быстрого решения проблемы и даже способны предложить несколько вариантов решения проблемы. Вторые, обдумывая научный материал, собирают его в большом количестве, сравнивают данные и принимают при этом наиболее положительное решение. Таким образом, оба типа студентов имеют свои преимущества и свои недостатки, но целесообразно было бы объединить усилия студентов различных типов для решения общей научной проблемы. При этом развитие личностных качеств студента происходит в интеракции, свободном общении, и его индивидуальность отличается именно благодаря работе в проблемной группе.

Достаточно распространенным на педагогических отделениях университетов является метод "аквариума", который предусматривает разделение групп на микрогруппы по 3-4 студента в каждой (А, В, С), которые решают определенную научную проблему, а руководитель подводит итоги работы, делает резюме. Важным для этого метода есть элемент оценки, в частности, оценивается целый ряд показателей качеств личности студента - исследователя. Таким образом, анализируя процессуальное обеспечение индивидуализации в системе подготовки будущего специалиста к научной деятельности привлекают внимание методы аффективного обучения (термин К.Х.Гувера), объединяющих педагогические и ролевые ситуации [4].

Сегодня метод ролевых игр – это достаточно исследованная проблема и в научно-педагогической литературе существуют различные интерпретации этого метода:

- моделирование, воспроизведение проблемной ситуации, обязательным элементом в котором является решение научной проблемы (Л.Джонс, К.Ливингстоун);

- учебное занятие, на котором происходит инсценировка ситуаций с целью решения определенной исследовательской проблемы (Дж. Дикси);
- прием свободной импровизации в рамках заданной ситуации (Л. Вучк);
- научное занятие в виде имитации реальных ситуаций (М. Найт).

Как показывает анализ зарубежной литературы, метод моделирования является уникальным продуктивным методом формирования у студентов готовности к решению реальных научно-исследовательских проблем за достаточно короткий промежуток времени. Этот метод позволяет индивидуализировать научный поиск, дает возможность модифицировать исследование в зависимости от индивидуальных потребностей каждого студента [2]. Следует заметить, что сегодня это довольно распространенная форма организации научной деятельности студентов в университетах Европы. Таким образом, моделирование – это имитация реальной деятельности преподавателя-наставника в тех или иных искусственно воссозданных научно-педагогических ситуациях, элементами которой являются интеллектуальная абстракция и упрощения. Обратим внимание на основные этапы моделирования:

- подготовка к научному эксперименту, постановка проблемы;
- собственный научный эксперимент;
- анализ научного эксперимента, его описание.

В Стэнфордском университете была разработана такая форма работы, как микропреподавание (microteaching) и, конечно, был признан во всех европейских странах лучшим методом научной деятельности. Основой микропреподавания является разделение занятия на ряд простых компонентов, а студент - исследователь проводит занятия по предмету специализации в течение определенного времени небольшой группе студентов [12, с. 65-71]. Метод микропреподавания направлен на личностное овладение профессиональным мастерством и именно на базе этого метода была разработана модель модификации поведения (behavior modification approach) и модель динамического развития умений (dynamic skills approach) [5].

На пути достижения высокого уровня профессионализма основным критерием уровня усвоения студентами теоретического материала является их умение проектировать приобретенные научные знания в сферу практической деятельности. С этой целью будущим специалистам в европейских вузах предлагают следующие задачи:

- посетить занятия своего научного направления и сделать вывод, каким образом различные научные школы в этой области влияют на методику научного исследования;
- определить методические пути, которыми можно реализовать принципы стимуляции творческой деятельности, в частности: исследование источников информации; детальное изучение конкретного объекта; эмоциональное сообщение о своих научных открытиях; ссылки на высказывания конкретных исследователей; нахождение связей между различными теориями, идеями);
- прогнозирование, отгадка результатов с последующей проверкой правильности гипотез;
- продолжение творческой деятельности во внеаудиторное время.

Особое место занимает система тестирования как аспект педагогической технологии. Руководствуясь этой теорией западные ученые считают, что не могут существовать единые учебные программы и требования ко всем без исключения студентов. Отдельные учебные программы должны быть приспособлены к способностям тех, кто занимается научно-исследовательской работой. Согласно этому в европейских университетах организуются группы с одинаковым научным коэффициентом умственной одаренности, установленным при помощи интеллектуальных тестов. Проведение тестов и структурный анализ их результатов является очень ценным для качественной и количественной оценки личностных качеств, для прогнозирования научной деятельности каждого отдельного студента-исследователя.

В педагогической науке западных стран отношение к тестовой системе обучения не является однозначным, но несмотря на критику, сегодня появляются все новые и новые теоретические подкрепления эффективности идеи тестирования. Примером тому является система тестов, базирующихся на теоретической концепции о двух типах мышления: продуктивное и репродуктивное и имеют две шкалы: 1) содержит задания, выполнение которых связано с простым воспроизведением знаний, 2) вид задач, требующих синтеза и интеграции полученной информации. Целью тестов является не предсказание успехов студентов в научно-исследовательской деятельности, а определение того, какую помощь нужно оказать студенту, чтобы направить его научную работу в нужное русло и наметить индивидуальную программу научного исследования в соответствии со способом усвоения научной информации каждым студентом.

Следует отметить, что тестовые методики широко используются в некоторых моделях научной деятельности, в частности: программа индивидуально-назначенного обучения (IPI – Individually Prescribed Instruction), основанный на многократном тестировании. Другая модель так называемой индивидуальной помощи (IGI – Individually guided instruction), учебная программа которой приспособлена к потребностям студента (Plan-Program for Learning in Accordance with needs). Авторы этих программ рассматривают индивидуализацию

научного исследования как индивидуально-ориентированную учебную программу, предусматривающую распределение материала курса на отдельные части, многократный контроль и выбор самим студентом-исследователем темпа научной деятельности.

Большинство западных исследователей считают, что за последние 50 лет это была самая совершенная модель обучения. Согласно этой модели, студенты усваивали задачи, затем экспериментировали на моделях, применяли их на практике под руководством преподавателя-наставника и далее – наблюдения этих моделей в действии. Позже свою модель обучения предложил американский педагог и психолог Ф.Келлер как обще дидактического принципа системы организации учебного процесса в высшей школе, которая нашла свое признание в странах Запада.

Программа Келлера охватывает 4 фазы научной деятельности: усвоение терминов, понимание целей и принципов, приобретение теоретических знаний. На второй фазе студенты уже выводят концептуальные положения по теории, а третья фаза – подъем знаний на высокий уровень осознания, анализа, синтеза и оценки. Конечная фаза – это привлечение студентов к индивидуальной научно-творческой деятельности.

Таким образом, план Келлера позволяет творческим студентам быстро экспериментировать, справиться с предложенным научным материалом, если не успешно, то в любом случае, на уровне усвоения и осознания. Такая модель является примером взаимосвязи индивидуализации с дифференциацией обучения, поскольку на основе учета индивидуально-психологических различий учащихся, происходит их деление на различные группы по темпу обучения. Индивидуальные особенности студентов-исследователей воспринимаются как обязательное дидактическое условие организации учебного процесса в определенном соответствии с этими особенностями. На современном этапе план Келлера используется во многих европейских университетах как эффективная организация научно-исследовательской деятельности.

Висновки... Сравнительный анализ, систематизация и обобщение различные теоретических подходов и концепций относительно трактовки понятия индивидуализации обучения позволяет сделать ряд важных выводов: индивидуализация учебного процесса в системе образования стран ЕС носит исторически перманентный характер. Западноевропейские ученые под индивидуализацией понимают любые формы и методы учета индивидуальных особенностей личности в обучении. В основу индивидуального обучения в системе образования стран Европы положены концептуальные философско-психологические направления: биохевиризм, когнитивизм и гуманизм.

Анализ научно-педагогической литературы по проблемам современного состояния и перспектив развития педагогического образования позволяет сделать вывод о том, что студент-исследователь рассматривается как образованный, способный к рефлексии личность. Он гуманистически ориентированный, готов к научной деятельности. Сформировать эти качества призван университет. Высшая школа стран ЕС способна реализовать эту цель, потому что в ней происходят прогрессивные изменения благодаря глубокой индивидуализации процесса обучения, основанный на концептуальных подходах гуманистического (персоналистического) и неопрагматического (или научно - компетентного) направлений в образовании.

Литература

1. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Р.Бернс. – М. : Прогресс, 1986 . – 420 с.
2. Костюк Г.С. Учебно-воспитательный процесс и психологическое развитие личности / Под ред . Л.М. Проколиенко / Г.С. Костюк // . – К. : Рад. шк., 1990. – 660 с.
3. Кутова Т.И. Индивидуализация и дифференциация обучения в социалистической и капиталистической школах : сравнительный анализ. - Автореф. дис ... канд.пед.наук / Т.И. Кутова. – Казань, 1988. – 17 с.
4. Лившиц А.П. Педагогические основы использования ролевых игр в учебно-воспитательном процессе . – Автореф. дис. ... канд.пед.наук / А.П. Лившиц . – М., 1986. – 21 с.
5. Пентина И.В. Организация подготовки учителей в США (70-80 гг. XX в.) : Автореф. дис ... канд. пед. наук / И.В. Пентина. – Харьков, 1996. – 21 с.
6. Пуховская Л.П. Профессиональная подготовка учителей в Западной Европе : общности и различия / Л.П. Пуховская. – М. : Школа, 1999. – 180 с.
7. Унт И.Э. Индивидуализация и дифференциация обучения / И.Э Унт // . – М. : Педагогика, 1990. – 181 с.
8. Cognitive Structure and Conceptual Change. – Ed. By Leo H. West, USA. – 1985. – 274 p.
9. Charles CM Individualising Instruction 2nd edn. The c/ v/ Mosby Company, – St. Louis. – 1980. – 284 p.
10. Messick S. The Nature of Cognitive Styles : Problems and Promise in Educational Practice // Educational Psychologist. – 1984. 19 /2. – P. 59-7.
11. National Society for the Study of ducation, 82, Yearbook. Part I. Individual Differences and the Common Curriculum // Ed. By Carry D. Fenstermacher and John Goodlad. - Chicago. – 1983. – 339 p.
12. Nolen S.B., Nicols J.C. A place to begin in research on student's motivation : teacher's beliefs // Teaching and Teacher Education . – 1994 . – V. 10 (1). – P. 65-71 .
13. Rogers C. Toward a theory of creativity. On Becoming a person . – Boston : Houghter Mifflin . – 1961. – 120 p.

Погребняк Н.М.

Індивідуалізоване навчання як форма наукової діяльності в системі вищої освіти країн ЄС

У даній статті автор розглядає основні концептуальні підходи, що покладені в основу наукової діяльності в системі освіти країн ЄС, форми та методи індивідуалізованого навчання студентів у педагогічних навчальних закладах Європи, зокрема: робота у малих групах, проблемне навчання та дослідження, проведення творчих дебатів, моделювання, мікрорекламання (модель модифікації поведінки) та модель динамічного розвитку умінь. Особливе місце займає система тестування як аспект педагогічної технології (модель модифікації поведінки та модель динамічного розвитку умінь). Автор акцентує увагу на моделі так званій індивідуальної допомоги, навчальна програма якої пристосована до потреб студента.

Ключові слова: вища педагогічна освіта, університет, концепція, індивідуалізоване навчання, науково-дослідна діяльність, проблемне навчання, дослідження, педагогічна технологія, тестування.

Pogrebnyak N.N.

Individualising teaching as form of scientific activities in the system of higher education in the EU countries

In this article the author discusses the main conceptual approaches, which are the basis of scientific activities in the education system of the EU and associated with the development philosophies: pragmatism ekzistentsionalizma, interactionism, and psychological trends: behaviorism kognitevizm, humanistic orientation. In high school in Europe there are different models of individualized instruction, which generally are based on the convergence of different ideas psychological - pedagogical directions. They all recognize the humanistic orientation of scientific research, understanding of the student's personality - the researchers as a sovereign subject of scientific activities. Therefore, scientists have conducted surveys and interviews with students to determine why this scientific direction or course was chosen by them, and how it would be useful to them in future scientific - research activities.

In European universities, students fill in "profiles personal development of students' diagnostic sheets, personal cards of a different nature, visit the group" open learning ", where they can freely determine their scientific - research interests, and in dialogue with the teacher to express their point of view, to critically analyze scientific positions authors of the various concepts. In teacher training institutions in Europe are widely used forms and methods indualizovannogo teaching students how to work in small groups, problem-based learning and research, conducting creative debate, simulation, mikrorepodavanie (model behavior modification) and dynamic model of skills development. Now widely used method such as a lecture, which helps the teacher to evaluate the degree of assimilation of scientific material, and students - researchers secure new scientific informatio. Discussion method develops students' ability to explain and defend their point of view, to exercise their individual characteristics, to be active participants in the discussion, have the same level of awareness and joint scientific purposes.

A special place in scientific activity takes students work in small group, as it is for a small number of students going on the successful assimilation of scientific material, free, casual atmosphere and comfort for each student - researcher. Modeling method allows to individualize scientific research, gives the ability to modify the study depending on the individual needs of each student. Mikroteaching method aimed at personal mastery of professional skills and it is on the basis of this method was developed a model of behavior modification (behavior modification approach) and the dynamic model of skills development (dynamic skills approach).

Key words: higher pedagogical education, university, conception, individualizing study, scientific-research activity, problem study, researching, pedagogical technology, testing.

Подано до редакції 31.03.2014.

УДК 372.878(477.85)

© 2014

Постевка Г.І.

НАВЧАЛЬНІ ПОСІБНИКИ М.Г.ПОСЛУШНИКУ ЯК ТВОРЧИЙ ВНЕСОК У РОЗВИТОК МУЗИЧНОЇ ДИДАКТИКИ БУКОВИНИ МІЖВОЄННОГО ПЕРІОДУ (1918-1940 рр.)

У статті розглядається внесок румунського педагога і науковця М.Г.Послушнику у розвиток музичної дидактики міжвоєнного періоду. Педагог керувався основними принципами навчання музиці (наочності, наступності, принципом емоційності навчання та індивідуального підходу до учнів); використовував кращі зразки європейської музики, народного фольклору, власні музичні твори. Матеріал посібників чітко систематизований: спочатку теоретичні відомості, далі – музичний матеріал, завершує вивчення перелік контрольних питань. Такі підходи робили підручники М.Г.Послушнику доступними для використання в буковинських школах міжвоєнного періоду.

Ключові слова: міжвоєнний період, музична дидактика, навчально-методичні посібники, принципи навчання музиці та співам.

Постановка проблеми у загальному вигляді... Музика у загальноосвітній школі сьогодні не лише навчальна дисципліна, яка входить до інваріантної частини змісту освіти, а дієвий засіб впливу на формування особистості учнів. Музична освіта як процес і результат музичного навчання, виховання і розвитку – основних передумов активної музично-творчої діяльності учнів, передбачає відповідну професійну діяльність, високий рівень професійної компетентності, музично-естетичну освіченість учителя. У музично-освітньому просторі методика музичної освіти відіграє провідну роль: без неї взагалі неможливий освітній процес, а тим більше його позитивний результат. Кожен учитель музики, зважаючи на сучасні можливості, обирає власний шлях досягнення ефективності музичного виховання й освіти учнів, має змогу обирати програми, посібники, експериментувати у доборі методів та форм. Разом із тим творча свобода педагога повинна ґрунтуватися на правильних уявленнях

про природу музики, її соціальні функції та можливості естетичного впливу на дітей, глибокому знанні досягнень сучасної науки і передової педагогічної практики, на відповідальному ставленні до свого професійного обов'язку.

Методика музичної освіти – наука, що вивчає закономірності, принципи, завдання, зміст, організацію, форми й методи передачі вчителем і засвоєння учнями досвіду музичної діяльності, обґрунтовує методологічні засади цього процесу, забезпечуючи високий рівень професійної підготовки вчителів музики. Методологічно важливими положенням є те, що не може бути універсальної методики викладання курсу музичної педагогіки, прийнятної для усіх викладачів (О.Ростовський); неможливо знайти єдину формулу осягнення музичного мистецтва, зробити універсальним те, що за природою своєю єдиничне, індивідуальне. Тому методичні знахідки кожного педагога повинні випливати з його духовної сутності, власного бачення художньо-освітніх проблем, сприйняття конкретного музичного твору. Методика музичної освіти як частковий вияв загальної та професійної (музичної) педагогіки є, з одного боку, наукою про функціонування педагогічних закономірностей і принципів у галузі спілкування людини з музичним мистецтвом, а з іншого боку – наукою про технології професійної підготовки майбутніх учителів музики.

Проблематика методики музичної освіти, незважаючи на значну кількість досліджень, все ж не є вичерпаною. Більше того – накопичені знання й факти потребують подальшого аналізу й узагальнення; багата практика музичного виховання й освіти школярів у різні історичні періоди, в Україні та за її межами, також вимагає вивчення й адаптації позитивних надбань у роботу сучасних учителів музики. Ці міркування особливо актуальні, коли йдеться про вивчення історико-педагогічних періодів розвитку музичної освіти, які з певних причин не стали об'єктами повноцінних досліджень. Йдеться і про розвиток музичної освіти й виховання на Буковині у складний історичний час – її окупації Румунією (1918-1940 рр.), коли саме культурно-музичне життя стало єдиною можливим способом збереження українства в краї. Разом із тим не слід відкидати й того факту, що музична освіта, яку отримували діти у різних типах навчальних закладів, поєднувала у собі кращі європейські здобутки, методичні пошуки педагогів краю, ґрунтувалась на народнопісенній творчості усіх народів, які населяли Буковину. Вона потребує об'єктивного дослідження й аналізу, зокрема, й у напрямі навчально-методичного забезпечення викладання музичних дисциплін.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми... Для системного аналізу вищезначеної проблеми важливими є науково-теоретичні напрацювання вітчизняних учених стосовно загальних підходів до формування змісту освіти (В.Бондар, В.Буряк, М.Вашуленко, Е.Вільчовська, Н.Волошина, Б.Коротяєв, В.Краєвський, В.Ледньов, І.Лернер, В.Лозова, О.Савченко, Г.Троцько); музичної освіти і навчання школярів, методики викладання музичних дисциплін (Б.Асаф'єв, А.Авдієвський, О.Апраксина, Д.Джола, Д.Кабалевський, Л.Масол, Г.Падалка, О.Ростовський, Л.Хлебникова, А.Щербо). У історико-педагогічних дослідженнях, присвячених розвитку музичної освіти в Україні на різних історичних етапах (Б.Брилін, І.Єгорова, Л.Коваль, С.Ковальова, Л.Лимаренко, Л.Москальова, З.Сирота, О.Цвігун); висвітленню регіональних особливостей розвитку музичної освіти й культури в Галичині (О.Поясик, Л.Проців, М.Черепанин); на Буковині (М.Гарас, А.Жуковський, Я.Мельничук, Л.Кобилянська, І.Ковальчук, О.Пенішкевич, І.Петрюк, С.Процик, І.Хілько, О.Яцків) та Закарпатті (Т.Росул, В.Кузьмічова, О.Черкасов) містяться загальні відомості про викладання музичних дисциплін у різних типах навчальних закладів у другій половині ХІХ – першій третині ХХ століть.

Цінними джерелами у комплексному висвітленні проблеми є також праці німецьких, румунських та українських дослідників минулого і сучасності: А.Гржималі, А.Мікуліча, А.Норста, Л.Штауфе-Сімігіновича; Г.Ончула; М.Білінської, І.Глібовицького, К.Демочка, М.Загайкевич, О.Залуцького, А.Кушніренка та ін. У працях румунських дослідників (Е.Сатко, Л.Русу, А.Нікула, М.Грігоровіце та ін.) розкриваються загальні аспекти музичної освіти румунських та буковинських школярів першої третини ХХ століття, згадується ім'я М.Г.Послушніку, однак його навчально-методичні розробки не аналізуються. З огляду на вищезазначене вважаємо за необхідне звернутися до вивчення спадщини М.Г.Послушніку в контексті розвитку музичної дидактики міжвоєнного періоду (1918-1940 рр.)

Формулювання цілей статті... Мета даної статті полягала у висвітленні внеску румунського ученого і педагога М.Г.Послушніку у розвиток методики музичної освіти на Буковині у міжвоєнний період (1918-1940 рр.).

Виклад основного матеріалу дослідження... Окупація Буковини Королівською Румунією у 1918 р. спричинила зміни в організації і структурі системи освіти в краї, хоча основними її ланками залишились початкові школи першого циклу (Invatamantul primar cicl. I), які були обов'язковими для дітей, яким виповнилося 6 (7) років, термін навчання у них складав 4 роки; та заклади середньої освіти (Invatamantul secundar): до них входили гімназії (з 4-річним навчанням, починаючи з 10 років, на базі початкової школи), ліцеї (з 3-річним терміном навчання, починаючи з 14 (15) років, на базі гімназії). Музика і співи були обов'язковими предметами, зокрема, відповідно до закону від 15 травня 1928 р., гімназійна освіта "...мала на меті розвиток інтелігентності та самосвідомості учнів, продовжуючи виховання у загальнокультурному плані, яке було розпочате у початковій школі, та даючи учням поради виховного характеру" (переклад – Г.П.). Навчальні дисципліни, що вивчались у гімназії, поділялись на дві групи: філологічні (літературні) і наукові предмети (релігія, румунська мова, елементи

латинської мови та їх зв'язок з румунською, історія румунів та всесвітня історія у поєднанні з історією Румунії, французька мова, загальна географія та географія Румунії, цивільна оборона, математика, фізика, хімія, природознавство, землеробство, гігієна та мистецтва і прикладні уміння, серед яких – музика, каліграфія, малювання, моделювання, фізичне виховання. Ліцей, зазначалось у законі, "...продовжує систему освіти, розпочату в початкових та гімназійних класах, доповнює загальну культуру необхідними знаннями для переходу на навчання у вищу школу" (переклад – Г.П.). Вивчення музичних дисциплін у ліцеї продовжувалось [2, р.1067-1069]. Про важливість їх опанування гімназистами і ліцеїстами свідчить той факт, що в окремому розділі закону "Особливості відбору працівників" йшла мова про вимоги до вчителів музики. Так, вчителем музики у гімназії (ліцеї) могла бути особа, що закінчила вищий професійний заклад або учительську семінарію; успішно склала письмовий і практичний іспит з професійної придатності [2, р.1071].

До найбільш відомих навчально-виховних закладів Буковини відносились Ліцей "Арон Пумнул", Ліцей № 3 та Ліцей для дівчаток, які працювали у крайовій столиці м. Чернівці. Ліцей "Арон Пумнул" відвідували діти румунської, української національності та представники інших меншин краю (німці, євреї, поляки та ін.), однак мова викладання була виключно румунська; до 1925 р. у ліцеї предмет "Muzica vocala" (вокальна музика – Г.П.) викладався лише на підготовчому курсі як факультатив, що зумовлювалось відсутністю кваліфікованих кадрів. У звіті про діяльність Ліцею "Арон Пумнул" за 1925 рік знаходимо відомості, що після появи випускника Бухарестської консерваторії, титулованого вчителя музики – Арборе Сави – предмет музика як обов'язковий вводять з першого по сьомий клас (в першому і другому класі – по дві навчальні години, в наступних – по одній годині на тиждень) [1, р.17-18].

Кожні 5 років Міністерство освіти направляло у навчальні заклади списки підручників та методичних посібників, які рекомендувались до використання у навчальному процесі. Архівні документи свідчать, що упродовж 1925-1940 рр. у всіх класах ліцею "Арон Пумнул" у Чернівцях використовувались посібники М.Г.Послушнику як найбільш придатні для педагогів та учнів [1, р.31-33].

М.Г.Послушнику народився 1871 р. в Сучаві у інтелігентній родині. Закінчивши початкову школу в рідному місті, він вступає одночасно на навчання у ліцей закритого типу (інтернат) міста Ясси та місцеву консерваторію. Це свідчить про те, що музичні обдарування М.Г.Послушнику виявилися достатньо рано. Упродовж 1893-1898 рр. у Яській консерваторії його викладачами були відомі румунські музиканти та композитори: Гавриіл Музіческу, Теодор Бурада та італієць Енріко Мецетті. Після закінчення академічних студій, М.Г.Послушнику обіймає посаду викладача музики в ліцеї "А.Т.Лауріан" (1913-1936). Окрім того, у різні роки він працює в ліцеї "Анастасія Башоте" (1898-1902), ліцеї м. Бреїла (1902-1909) та ліцеї "Григоре Гіка" м. Дорохой (1909-1913). Свої перші публікації, як узагальнення власного педагогічного досвіду, М.Г.Послушнику розміщує у професійному музично-дидактичному журналі для вчителів музики "Armonia". Тривала практична діяльність, постійна самоосвіта, бажання удосконалити навчальний процес призвели до того, що М.Г.Послушнику береться за перо і створює численні навчально-методичні посібники, які з успіхом використовуються як у школах Великої Румунії, так і на новоприєднаній Буковині. Викладацьку роботу він вдало поєднує з науково-дослідною (є автором першого дослідження з історії румунської музики) та композиторською (створює численні хорові колекції, пісні). Помер М.Г.Послушнику у січні 1936 р. в Ботошанах

М.Г. Послушнику зробив значний внесок у розвиток музичної дидактики Румунії міжвоєнного періоду, а отже, і Буковини як її складової частини. Про широту його наукових та методичних інтересів свідчить загальний огляд його праць. Він, зокрема, підготував:

- навчально-методичні методичні посібники (трактати) для вчителів теоретико-практичного спрямування ("Tratat muzical teoretico-practic crestomatie muzicala si o anexa de indrumare la dicteul muzical oral si scris pentru clasa III-a secundara de ambele sexe" (1935); "Tratat muzical teoretico-practic (crestomatie muzicala de organizare corala si anexa cu exemple de dicteu muzical pentru clasa IV-a secundara de ambele sexe)" (1935);

- посібники з історії музики для гімназистів та ліцеїстів („Istoria muzicei contimporane si moderne la romani (muzica bisericasca, muzica culta si poporana pentru clasa VII-a secundara de ambele sexe)" (1935); "Istoria muzicei antice la popoarele occidentale si la romani pentru clasa V-a secundara de ambele sexe" (1935); "Istoria muzicei universale la popoarele occidentale si la romani pentru clasa VI-a secundara de ambele sexe" (1935); "Istoria muzicei universale pentru cl. a VI-a secundara de ambele sexe" (1935); "Viata muzicala pentru clasa VI-a scoalelor secundare de ambe sexe" (fara an – без року) та ін.;

- музичні хрестоматії для усіх класів гімназій та ліцеїв ("Crestomatia muzicala pentru Clasa I" (fara an.); "Crestomatia muzicala pentru Clasa II" (1922); "Crestomatia muzicala pentru Clasa III" (fara an.); "Crestomatia muzicala pentru elevii clasei a IV a scoalelor secundare de ambe sexe" (fara an.); "Crestomatia muzicala pentru elevii clasei a VII-a scoalelor secundare de ambe sexe" (fara an.); "Crestomatia muzicala pentru elevii clasei a VIII-a scoalelor secundare de ambe sexe" (fara an.) та ін.;

- посібники для учителів музики (для роботи з хором в позакласний час) ("Calauza sefului de cor pentru cursul absolventilor de scoli normale, seminare si organizatorilor de coruri" (fara an.) та ін.;

- наукові праці з теорії та історії музики ("Ciprian Porumbescu viata si opera sa muzicala" (1926); "Istoria muziceii la romani" (1928); "Insemnari, reflectiuni si explicari in corelasie cu principiile muzicale teoretico-practice" (1916) та ін.

Аналіз вищезначених робіт дозволив зробити висновок про те, що М.Г.Послушнику висловив навчально-методичні ідеї, які стали внеском у музичну дидактику міжвоєнного періоду, стали належним науково-методичним підґрунтям для роботи буковинських учителів музики та співів. Їх можна узагальнити наступним чином.

1. Компонуючи зміст навчально-методичних посібників, М.Г.Послушнику керувався основними принципами навчання та методологічними засадами музичної дидактики (науковості, систематичності і послідовності навчання, принцип зв'язку навчання з життям, принцип свідомості і активності учнів у навчанні, принцип наочності, принцип емоційності навчання та індивідуального підходу до учнів). Він вважав, що музика може виконати свою естетичну, пізнавальну і виховну роль лише за умови, якщо діти навчатимуться чути її і розмірковувати про неї [9, р. 12].

2. М.Г.Послушнику самостійно добирав музичний матеріал для своїх посібників, демонструючи високий музичний смак, ерудицію, знання народних пісень та найкращих зразків європейської культури. Так, у "Хрестоматії з музики для IV класу" він пропонує до вивчення: "Cea din urma noapte a lui Mihai Viteazu" („Остання ніч Міхая Вітязу" на сл. Д.Болентіняну): твір теоретичного характеру з елементами двоголосся; "Primavara" ("Весна" – двоголосна пісня), "Cipritul pasarilor" („Ramace d'oiseaux") („Щебетання пташок") з колекції відомого музичного дидакта Д.Івелла для загальних вправ із сольфеджування, "Doina haiducului" („Дойна гайдука") з колекції В.Анастасеску, „Mugur, mugurel" („Брунька"), "Hora din Sinaia" („Хора з Сінаї") на сл. В.Александрі, "Cantec din Tyrol" („Тирольська пісня"), "Patria randunelelor" („Батьківщина ластівок") на музику Масінні, "Barcarola" („Баркарола – пісня гондолєрів"): музика М.Берту, "Marsul veteranilor" („Марш ветеранів"), „Muresanca. Cantec de dans" („Мурешанка. Танцювальна народна мелодія") для виконання на музичному інструменті, „Credinta" („Віра") муз. Альберт Твісіра (двоголосна пісня), „Cantec ostasesc" („Солдатська пісня"): музика К.Дема, трьохголосна маршова пісня, „Pestisorul" („Рибка") – музика Ф.Шуберта, „Cantec de seara" („Нічна пісня") хорова пісня, музика А.Філоряну, „Dulce Bucovina" („Солодка Буковина") муз. Г.Теодосіу, „Zece mai" („Десяте травня") муз. Г.Заваліде, трьохголосне аранжування М.Послушнику, „Amurg pagan" („Язичницькі сутінки") двоголосна англійська пісня, „Dorul Romancii" („Бажання румунки") слова В.Александрі, музика І.С.Пауліан, аранжування на три голоси М.Послушнику, „Cantecul Dorobantilor" („Пісня Доробанців") муз. Д.Дімітріу аранжування на три голоси М.Послушнику [6].

Здійснюючи саме такий добір музичного матеріалу, М.Г.Послушнику реалізує наступну закономірність музичного навчання й виховання: якщо музичний твір не приносить учневі естетичної насолоди, він не стане для нього художнім відкриттям, не вплине на його духовний світ. Учитель повинен прагнути до реалізації у своїй роботі принципу досягнення естетичної насолоди учня від спілкування з музичним мистецтвом.

3. Дидактичні ідеї М.Г.Послушнику базувалися на глибокому опрацюванні ним науково-теоретичних розробок теоретиків і практиків музичної дидактики, про що він зазначає у передмові до своїх посібників. Так, у передмові до посібника для 7-го класу "Історія румунської музики", автор вказує, що він пропонує до вивчення гармонічний диктант за методикою Поля Роньйона, яка використовувалася у тогочасній Франції. Завершує посібник післямова, у якій М.Г.Послушнику згадує європейських науковців, праці яких ним опрацьовані і "...використовувалися як орієнтири" (переклад – Г.П.): А.Лавіняк, Г.Адлер, Л. да ла Лорен, М. Шевас, Ж.-Ж.Руссо, П.Роньйон, М.Бренет, Гі де Пурталес, Є.Лагуд, М.Вулпеску, С.Дрегой, Б.Барток, Фр.-Кс.Хаберт, Г.Аберт, Т.Керне, Х.Рейман, Дм. Куклін та ін. [10].

4. Провідним принципом навчально-методичних посібників М.Г.Послушнику є наочність: наприклад, подаючи теоретичні відомості про музичні інструменти, він супроводжує їх яскравими кольоровими ілюстраціями; пропонуючи до вивчення той чи інший твір, обов'язково подає ноти. У передмові до "Музичної хрестоматії для 3-го класу" автор вказує, що використання наочності розраховане для "...підказки і кращого запам'ятовування учнями матеріалу, як наприклад, вигляд музичних інструментів, або схема дво-трьох і чотиридольного диригування та положення диригента при цьому" (переклад – Г.П.) [5, с. 9].

5. М.Г.Послушнику вважав за необхідне не тільки опанування учнями співом та іншими музичними дисциплінами, а й історією розвитку музичного мистецтва. Саме з цією метою він створив декілька посібників з історії музики. У цих навчальних книгах М.Г.Послушнику у доступній формі, притримуючись принципів науковості, об'єктивності, наступності, подає важливі відомості з історії світової музики та історії музичного мистецтва Румунії [9].

6. Зважаючи на те, що в ліцеях і гімназіях учні вивчали цикл музичних предметів (хорову, вокальну, гру на музичних інструментах), М.Г.Послушнику пропонує окремо пісні, розраховані на учнів, що гратимуть на музичних інструментах, та на учнів, які лише співають. У "Музичній хрестоматії для 3-го класу", він зауважує, що народна мелодія "Muresanca" ("Мурешанка") буде виконуватися у супроводі скрипки, а пісню "Hora" („Хора") рекомендує виконувати учням, які грають на музичних інструментах, та вокалістам [5].

7. На відміну від авторів інших посібників з музики, які використовувались у навчальних закладах краю, зокрема М.Васіліу, він вважав за необхідне навчати дітей музиці не лише по слуху, як це зазвичай робилося в початкових школах, а опанування ними музичної грамоти. У передмові до “Хрестоматії для 2-го класу” автор пояснює свій вибір матеріалу наступним чином: “...після декількох років досвіду, я констатував, що саме у цій послідовності і саме цей матеріал є найоптимальнішим для вивчення музики та для того, щоб у школі справді співалося” (переклад – Г.П.) [4, с.3].

Тому з кожним роком навчання учнів М.Г.Послушніку ускладнює матеріал з теорії музики. В першому класі він починає з вивчення загальних теоретичних основ музики: що таке нота, нотний стан, пауза, гама, інтервал, розмір, легато та ін. У другому – додає елементи диригування (необхідні для співу в хорі), а також усний та письмовий диктанти. Зміст усного диктанта у тому, що учні мали співати музичні вправи з нот, після чого інтонували їх на склад “ля”, а потім, називаючи ноти, на пам'ять. Письмовий диктант відбувався так: учні записують ноти на слух вже відомої мелодії. Саме такі методичні прийоми були необхідними для кращого вивчення пісень не тільки на слух, але й з нот, особливо двоголосних, трьох- і чотирьохголосних, які вивчались у старших класах [5, с.12].

8. Прогресивним методичним прийомом було використання М.Г.Послушніку у своїх посібниках вокальних вправ та розспіванок. Так, у “Хрестоматії музики для 7-го класу” автор пропонує 14 вокальних вправ сольфеджіо різної складності [7].

9. Посібники з музики М.Г.Послушніку були розраховані як на використання на уроках музики, так і в позаурочній (позакласній) роботі. Архівні документи свідчать, що в більшості гімназій Чернівців і повітових містечок 2 години щотижнево відводилося роботу вчителя з ансамблем та хором. У доборі репертуару для старших класів основний акцент робився на багатоголосні пісні: наприклад, у 7 класі, окрім одноголосних, двох- і трьохголосних пісень, нараховуємо 11 чотирьохголосних пісень, які без сумніву, використовувались перш за все для позакласної роботи (для хору). М.Г.Послушніку був переконаний, що розвиток музичного сприймання учнів досягається їхнім активним включенням до музично-творчої діяльності і чим вона є більш активною, тим глибше пізнання школярами музики. Тому він створював методичні праці для учителів – керівників хорів, ансамблів для роботи у позаурочний час.

10. М.Г.Послушніку мав значні літературно-музичні здібності, зокрема, писав музику та вірші, гармонізував одноголосні твори інші композиторів та народні пісні. Зокрема, у підручнику для 4-го класу містяться такі твори: “Zese mai” („Десяте травня”): музика Г.Заваліде, трьохголосне аранжування М.Послушніку; “Dorul Romancii” („Бажання румунки”): слова виданого румунського поета В.Александрі, музика І.С.Пауліан, аранжування на три голоси М.Послушніку; “Cantecul Dorobantilor” (“Пісня Доробанців”): музика Д.Дімітріу, аранжування на три голоси М.Послушніку [6]. “Посібник для 7-го класу” вміщує “Trecese dorul” („Кохання проходить”): музика М.Г.Послушніку, аранжування на 4 голоси, “Isus Prunc” („Ісус-немовля”): музика П.Чайковського, аранжовано для чотириголосного хору М.Послушніку; “Sfinte Dumezeule” („Святий Боже”): музика Дж.Музіческу, обробка для чоловічого хору М.Г.Послушніку [7].

11. У передмові до кожного наступного підручника М.Г.Послушніку стисло викладає матеріал, вивчений у попередні роки, тобто реалізує принцип наступності та систематичності навчання, що значно полегшує роботу вчителя і учнів. Разом із тим вважаємо, що окремі навчально-методичні посібники М.Г.Послушніку дещо переобтяжені теоретичним матеріалом, однак відзначимо, що кожен музичний термін, поняття подається ним доступно, відповідно ілюструється, наприклад: нотний стан, нота, пауза та ін. [4, с.6].

12. М.Г.Послушніку добирає музичний матеріал у відповідності до вікових особливостей учнів, вважаючи, якщо складність музичних творів нижча від можливостей учнів, то в учнів зникає інтерес до музики. Як в теоретичному, так і у виконавському плані М.Г.Послушніку добирає музичні ілюстрації за принципом наростання ускладнення, реалізуючи принцип формування музичного сприймання на високому рівні складності. Якщо у першому класі більшість пісень одноголосні, то у другому вже кожна третя пісня з репертуару двоголосна, відповідно у сьомому класі – всі пісні трьох- або чотирьохголосні.

13. В кожному аналізованому навчальному посібнику М.Г.Послушніку виокремлено підрозділ (“Лектура”), в якому подаються теоретичні музичні терміни. Для прикладу, у сьомому класі у такому розділі розповідається про особливості народної пісні її походження, мелодіку, ритм [7, с.64] Матеріал посібників був чітко систематизований за наступним принципом: теоретичні відомості – музичні ілюстрації – нотний матеріал.

14. Кожен навчально-методичний посібник М.Г.Послушніку закінчувався переліком контрольних питань, які включали не лише матеріал, вивчений у даному класі, але і попереднього року навчання [3; 8]. Наприклад, в підручнику для другого класу М.Г.Послушніку пропонує такі запитання для повторення з матеріалу 1 класу: “Що таке звук? Нота. Нотний стан. Скрипковий ключ. Тривалість нот” та ін. Далі він подає запитання з музичної теорії за матеріалами 2 класу: “Якої форми шістнадцята нота? Фермата. Реприза”. “Поясніть терміни: “Allegro, Andante, Moderato, Largo” [4, р.76-79]. Він небезпідставно вважав, що мета музичної освіти визначає зміст і методи музично-освітньої роботи, які, в свою чергу, зумовлюють ступінь досягнення визначеної мети.

Висновки... Таким чином, навчально-методичні посібники М.Г.Послушнику з музичного навчання й виховання школярів відобразили актуальний стан методики музичної освіти тогочасної Європи, разом з тим стали спробою створити власну методичну систему, яка базувалась на класичних принципах й закономірностях навчання музиці, опиралась на найкращі зразки європейського музичного мистецтва та оригінальні надбання музичного фольклору певного народу. Безперечно, М.Г.Послушнику як представник румунської нації, був її беззаперечним патріотом і тому не пропонував для вивчення школярам українську народнописенну творчість, однак вважав, що "...духовна сутність вчителя, його власне розуміння музики... допомагають учням у пізнанні світу своїх почуттів..." (переклад – Г.П.) [9, р.11]. А це означало, що український учитель музики повинен і має право базувати свою роботу на тому, що близьке йому, насамперед творчості рідного народу. Подальшого аналізу потребують науково-теоретичні розробки М.Г.Послушнику, його праці з історії музики та ін.

Література

1. Державний архів Чернівецької області. – Фонд 228 "Державний лицей "Арон Пумнул" м. Чернівці" . – Оп. 2. – Спр. 636 "Списки рекомендуемых учебников учащимся". – 34 арк.
2. Lege pentru invatamantul secundar / Закон про середню освіту від 15.05.1928 р. / С. Hamangiu Codul general al Romaniei, Legi noi de unificare, Volumul XV-XVI, 1926-1929, Bucuresti: Edit. Libr. „Universala”, Alcalay & Co., - p.1064-1094.
3. Poslusnicu M.Gr. Crestomatia muzicala pentru Clasa I / M.Gr. Poslusnicu. – Bucuresti: Cartea romaneasca, fara an. – 45 p.
4. Poslusnicu M.Gr. Crestomatia muzicala pentru Clasa II / M.Gr. Poslusnicu. – Bucuresti: Cartea romaneasca, 1922. – 80 p.
5. Poslusnicu M.Gr. Crestomatia muzicala pentru Clasa III / M.Gr. Poslusnicu. – Bucuresti: Cartea romaneasca, fara an. – 50 p.
6. Poslusnicu M.Gr. Crestomatia muzicala pentru elevii clasei a IV a scoalelor secundare de ambe sexe / M.Gr. Poslusnicu. – Bucuresti: Cartea romaneasca, fara an. – 84 p.
7. Poslusnicu M.Gr. Crestomatia muzicala pentru elevii clasei a VII-a scoalelor secundare de ambe sexe / M.Gr. Poslusnicu. – Bucuresti: Cartea romaneasca, fara an. – 88 p.
8. Poslusnicu M.Gr. Crestomatia muzicala pentru elevii clasei a VIII-a scoalelor secundare de ambe sexe / M.Gr. Poslusnicu. – Bucuresti: Cartea romaneasca, fara an. – 88 p.
9. Poslusnicu M.Gr. Tratat muzical teoretico-practic crestomatie muzicala si o anexa de indrumare la dicteul muzical oral si scris pentru clasa III-a secundara de ambele sexe / M.Gr. Poslusnicu. – Bucuresti: Cartea romaneasca, 1935. – 104 p.
10. Poslusnicu M.Gr. Tratat muzical teoretico-practic (crestomatie muzicala de organizare corala si anexa cu exemple dicteu muzical pentru clasa IV-a secundara de ambele sexe) / M.Gr. Poslusnicu. – Bucuresti: Cartea romaneasca, 1935. – 106 p.

Постевка Г.И.

Учебные пособия М.Г.Послушнику как творческий вклад в развитие музыкальной дидактики Буковины межвоенного периода (1918-1940 гг.)

В статье рассматривается вклад румынского педагога и ученого М.Г.Послушнику в развитие музыкальной дидактики межвоенного периода. Педагог руководствовался основными принципами обучения музыке (наглядности, последовательности, принцип эмоциональности обучения, индивидуального подхода к учащимся); использовал лучшие образцы европейской музыки, фольклора, собственные музыкальные произведения. Материал пособий четко систематизирован: сначала поданы теоретические ведомости, далее – музыкальный материал, завершают обучение контрольные вопросы. Такие подходы делали учебники М.Г.Послушнику доступными для использования в буковинских школах межвоенного периода.

Ключевые слова: *межвоенный период, музыкальная дидактика, учебно-методические пособия, принципы обучения музыке и пению.*

Postevka H.I.

M.H.Poslushniku's textbooks as a creative contribution to the development of Bukovyna music didactics of interwar period (1918-1940)

This paper deals with the contribution of the Romanian teacher and scholar M.H.Poslushniku in the development of music didactics of interwar period. The author of the paper proves that in these years in Bukovyna secondary schools M.H.Poslushniku's textbooks on music were used. Romanian teacher, who received a proper musical education, worked lifelong in schools in Romania (Yasy, Dorohoi) and he presented us with the rich scientific and training heritage. In numerous methodological works M.H.Poslushniku used basic didactic principles of teaching music (visibility, accessibility, continuity, the principle of emotional learning and individual approach to students). Such approaches promoted the active use of textbooks by M.H.Poslushniku as the most accessible for teachers of regional educational institutions and for students of gymnasiums and lyceums.

M.H.Poslushniku created textbooks on music for all eight classes of secondary schools (gymnasiums and lyceums). He selected musical material himself, used the best examples of European music, folklore and his own music works. M.H.Poslushniku considered it to be necessary for students to study not only the fundamentals of musical disciplines, but also the history of music. So he is the author of the first book and numerous papers on history of Romania music.

Material of M.H.Poslushniku's textbooks on music is clearly systematized. Firstly he presents theoretical information. Then the musical material and illustrations are presented. After that the study checklist can be found. These approaches made M.H.Poslushniku's textbooks available for use in Bukovyna schools of interwar period. They were recommended by the Ministry of

Education for use in all classes of secondary schools. We believe that training and methodological heritage of M.H.Poslushniku is a significant contribution to the development of didactics of music not only of Romania but also of Bukovyna of the interwar period (1918-1940).

Key words: *interwar period, music pedagogy, teaching and methodological aids, principles of teaching music and singing.*

Подано до редакції 30.03.14.

Рекомендовано до друку канд.пед.наук, доц. Лісовим В.А.

УДК 387.147:811.1

© 2014

Смірнова Є. С. Окопна Я. В., Довгун І. М.

НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ХАРЧОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ: ПРІОРИТЕТИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ

У статті розглядаються історичні етапи становлення й розвитку Національного університету харчових технологій як провідного вищого технічного навчального закладу харчової промисловості України, а також перспективи його інноваційної діяльності в контексті розвитку та дослідження новітніх високоефективних технологій харчових виробництв.

Особлива увага в статті приділяється гуманітарному аспекту науково-дослідницької діяльності університету, що передбачає активну роботу викладачів кафедри іноземних мов професійного спрямування з вивчення теоретичних проблем іноземних мов, а також широкого запровадження інноваційних методик на практичних заняттях з іноземних мов студентам нефілологічних спеціальностей.

Ключові слова: *пріоритети та перспективи розвитку; науковий потенціал; технологічні процеси харчових виробництв; інноваційні технології навчання іноземним мовам; реалізація особистісних цінностей студента; професійно зорієнтована іншомовна комунікативна компетенція.*

Постановка проблеми у загальному вигляді... В серпні цього року Національний університет харчових технологій (НУХТ) відзначає 130-ту річницю з дня заснування навчального закладу. НУХТ завжди знаходився в авангарді вищих навчальних закладів України. Зусилля науково-педагогічного колективу повсякчасно спрямовані на забезпечення високого рівня освітніх послуг, підготовку фахівців найвищої якості, розвиток і піднесення системи національної освіти. За майже 130-річну історію університет перетворився на потужний навчально-науковий комплекс, структурні підрозділи якого знаходяться практично у всіх регіонах України.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми... Історія університету бере початок з другої половини XIX століття та тісно пов'язана з історією розвитку цукрової промисловості. Бурхливий розвиток галузі вимагав забезпечення її кваліфікованими робітничими й інженерними кадрами. Створення навчального закладу для підготовки професійних технологів стало нагальною потребою. З цією метою 17 серпня 1884 року за ініціативи голови Київського відділення Російського Імператорського технічного товариства проф. Бунге М. А. та фінансування графа Бобринського В. О. в м. Сміла відкрилися дворічні технічні класи – перший в історії Російської імперії технічний навчальний заклад для підготовки техніків-хіміків і майстрів цукрового виробництва. З 1903 року термін навчання складав вже 3 роки.

У 1917 році смілянські технічні класи отримали статус середнього хіміко-технологічного училища з 4-річним терміном навчання, яке у 1921 році було реорганізовано в технікум харчової промисловості. За високий рівень підготовки фахівців і активну наукову діяльність колективу в 1929 році технікум був перетворений у Смілянський цукровий інститут.

У 1930 році на базі Смілянського цукрового інституту, а також цукрових факультетів Київського політехнічного інституту і Кам'янець-Подільського хімічного інституту був створений Київський інститут цукрової промисловості (КІЦП), який мав у своєму складі три факультети: цукровий (хімічний), механічний (устаткування цукроварень) і економічний. Після входження до складу інституту кафедр цукрового виробництва Харківського та Ленінградського технологічних інститутів інститут отримав назву Київський інститут технології цукру (КІТЦ).

У 1933 році до складу інституту ввійшли ще ряд інститутів, факультетів і кафедр хіміко-технологічного й харчового профілю та він отримав назву «Київський хіміко-технологічний інститут харчової промисловості» (КХТІХП). У 1935 році з нагоди п'ятирічного ювілею інституту було присвоєно ім'я Мікояна А. І. і він став називатися «Київський технологічний інститут харчової промисловості (КТІХП) ім. А. І. Мікояна».

У 1993 році КТІХП одержав статус університету й був перейменований в Український державний університет харчових технологій (УДУХТ). Відповідно до Указу Президента України від 19 березня 2002 року з урахуванням загальнодержавного та міжнародного визнання результатів діяльності й вагомого внеску в розвиток національної освіти і науки університету надано статус національного. З того часу університет має назву Національний університет харчових технологій (НУХТ).

Сьогодні НУХТ – найбільший в Україні навчальний комплекс, який здійснює підготовку висококваліфікованих фахівців освітньо-кваліфікаційних рівнів «молодший спеціаліст», «бакалавр», «спеціаліст» і

«магістр» для харчової, м'ясо-молочної, фармацевтичної й мікробіологічної промисловості, інших галузей агропромислового комплексу та харчового машинобудування. Всього в університеті та його відокремлених структурних підрозділах навчається близько 21 тисячі студентів, працює понад 1,6 тисяч штатних науково-педагогічних і педагогічних працівників. 15 співробітників НУХТ відзначені Державними преміями України в галузі науки і техніки.

До складу базового університету входять 12 факультетів і два інститути післядипломної освіти. Його інфраструктура має 7 навчально-лабораторних корпусів, науково-технічну бібліотеку, фонди якої нараховують понад 1,1 млн. примірників навчальної, наукової й художньої літератури та періодичних видань, спортивний комплекс з басейном і тренажерними залами, студентське містечко з 8 комфортабельними гуртожитками.

Підготовка фахівців освітньо-кваліфікаційних рівнів «бакалавр» здійснюється за 21 напрямом, «спеціаліст» – 34 спеціальностями, «магістр» – 42 спеціальностями.

Навчальний комплекс, окрім базового університету, має 13 коледжів і технікумів, 8 регіональних навчально-наукових центрів, які знаходяться в різних регіонах України. Коледжі й технікуми готують молодших спеціалістів з 31 спеціальності, які споріднені з напрямками підготовки бакалаврів університету, заочні факультети – бакалаврів і спеціалістів – відповідно за 8 напрямками та 14 спеціальностями базового університету.

НУХТ має великий науковий потенціал. У ньому склалися й функціонують наукові школи з удосконалення технологічних процесів і обладнання бурякоцукрового виробництва, ректифікації етилового спирту, біотехнологій продуктів бродіння, технологій хлібопекарських і кондитерських виробів, розроблення нових високоефективних технологій мікробного синтезу, фізичних методів оброблення харчових продуктів, технологій і обладнання для пакування харчових продуктів, підвищення надійності й довговічності обладнання харчових виробництв, наукових основ створення автоматизованих систем керування технологічними процесами та комплексами. В університеті діють аспірантура та докторантура, де готують кандидатів і докторів наук відповідно за 30 і 14 науковими спеціальностями, а також 7 спеціалізованих вчених рад із захисту кандидатських і докторських дисертацій загалом за 11 спеціальностями.

НУХТ – науковий галузевий центр із розроблення й впровадження у виробництво інноваційних технологій та обладнання. Основними науковими структурними підрозділами університету є науково-дослідна частина, проблемна науково-дослідна лабораторія, науково-технічні центри «Машини і технології пакування харчових продуктів», «Проектування та технології агропромислового комплексу», «Цукротехнологія», «Проблеми енергетики в харчовій промисловості», «Оцінювання якості сировини та готової продукції». Університет тісно співпрацює з багатьма науково-дослідними інститутами національної та галузевих академій наук, є одним із співзасновників Української асоціації вищих навчальних закладів і підприємств харчової промисловості (UkrFost), а також корпорації «Науковий парк Київського національного університету ім. Тараса Шевченка», на його базі організовано Науково-технічний центр «Проектування технологій агропромислового комплексу».

Проводиться робота щодо інтеграції університету в європейський освітній і науковий простір. НУХТ – єдиний представник від України в світовій організації з харчової науки та технології (JUFOST), член Європейської асоціації інтеграції харчових наук та інженерних знань у харчовій галузі (ISEKI-Food Association) та Міжнародної асоціації університетів (MAU), сертифікований член інноваційної структури «Національна мережа трансферу технологій NTTN».

Національний університет харчових технологій з кожним роком поширює свою інноваційну діяльність у рамках розвитку й дослідження нових високоефективних технологій харчових виробництв.

Формування цілей статті... Разом з дослідженням і пошуком нових напрямів розвитку харчової науки значна увага приділяється гуманітарному аспекту науково-дослідної діяльності університету. Останні п'ять років колектив кафедри іноземних мов професійного спрямування активно працює над виконанням наукової держбюджетної теми: «Шляхи оптимізації технології навчання іноземним мовам в умовах кредитно-модульної системи». Ключові питання та результати й висновки основних напрямів наукової роботи викладачів висвітлюються на щорічних науково-методичних семінарах на кафедрі, всеукраїнських та міжнародних конференціях.

Метою нашої наукової розвідки є розкриття теоретико-методичних засад пріоритетів та перспектив розвитку кафедри іноземних мов професійного спрямування Національного університету харчових технологій на сучасному етапі. Доброю традицією нашої кафедри стало проведення спільно з викладачами структурних підрозділів НУХТ всеукраїнських науково-методичних семінарів, які присвячені актуальним теоретичним питанням з вивчення лінгвістичних аспектів іноземних мов, а також інноваційним підходам до методології та практики викладання іноземних мов студентам нефілологічних спеціальностей. Суттєвим внеском у розвиток технології навчання іноземним мовам у НУХТ є підготовка двох навчальних посібників з наданням грифу МОН України викладачами кафедри за останні роки.

Виклад основного матеріалу дослідження... Сучасна педагогічна наука вимагає від викладача іноземних мов постійно розвивати й вдосконалювати технології навчання, зорієнтовані в першу чергу на формування й розвиток іноземної комунікативної компетенції студента.

Процес спілкування іноземною мовою вимагає від викладача враховувати соціо-психологічний аспект у структурі особистості, що впливає на розвиток її самоствердження, самооцінки, тобто особистісних цінностей людини. Врахування так званого людського фактору як структурного компонента в технології навчання іноземним мовам зумовлює його актуальність, теоретичну й практичну значущість у процесі викладання іноземних мов на якісно новому рівні при підготовці кваліфікованих спеціалістів у різних галузях народного господарства з високим рівнем володіння іноземною мовою.

Сучасний етап розвитку суспільства характеризується посиленням ролі України, підвищенням її міжнародного авторитету як незалежної держави в рамках Європейської спільноти, що значно розширює комунікативний простір між нашою країною та її зарубіжними партнерами. Розвиток суспільних відносин в Україні на сучасному етапі в значній мірі впливає на розвиток дидактичних і загальноосвітніх цінностей людини в процесі навчання. Особистісні цінності людини, що навчається, витікають передусім з соціально-психологічних потреб в іноземному спілкуванні, що вимагають якісно нового рівня навчання іноземним мовам у технічному вузі.

Питання розвитку вмінь професійно-орієнтованого спілкування іноземною мовою, в тому числі й у неможливих вузах, приділялась і приділяється значна увага вітчизняних науковців. Останнім часом дослідники все більше привертають увагу в своїх працях до так званого «гуманістичного фактору» в процесі викладання дисциплін, включаючи іноземні мови у технічному вузі. Це пов'язано, перш за все, з урахуванням соціокультурного аспекту при навчанні іноземним мовам, який впливає на формування у студентів етикетизації мовленнєвого спілкування (А. І. Байраківський 2007; Н. Д. Гальська 2000; Ю. В. Гнаткевич 1989; О. Б. Тарнопольський 1999 та ін). Багато праць присвячені дослідженням проблем соціо-психологічного фактору при навчанні спілкуванню іноземною мовою й пов'язаного з ним питання формування мотиваційної бази у студентів (Т. Н. Пад'єлець 1994; О. Б. Тарнопольський 1994 та ін.).

Вищезазначені дослідження відображають лише частку проблем, пов'язаних з питанням формування мовленнєвої компетенції студентів-нефілологів крізь призму розкриття їх особистісних цінностей на практичних заняттях з іноземної мови.

Основним завданням при дослідженні поняття «особистісні цінності» є визначення їх значущості в формуванні комунікативних навичок і вмінь студентів у рамках якісно нового підходу до навчання іноземним мовам в технічному вузі.

Мовленнєва поведінка студентів на практичному занятті з іноземної мови не зводиться до одних лише зовнішніх, відкритих безпосередньому сприйманню елементів вербальної і невербальної діяльності. Будь-яка дія має внутрішню, орієнтувальну основу, що спрямована на досягнення певних комунікативних задач, у формуванні яких визначальну роль відіграють компоненти мотиваційно-ціннісної сфери особистості (Д. О. Леонтьєв 1996; В. М. М'ясищев 1995). Особистісний аспект спілкування включає в себе ціннісні орієнтації, смислові установки, мотиви, що регулюють спілкування в цілому й визначають його особливості. Мовленнєва взаємодія комунікації охоплює спілкування, ставлення і поведінку як спосіб поведінки суб'єктів комунікації [2: 157]. Залежно від цілей і мотивів спілкування актуалізується і певна емоційна поведінка партнерів по спілкуванню.

Поряд із мотиваційними чинниками суттєву роль у визначенні мовленнєвої поведінки комунікантів під час спілкування відіграє система особистісних цінностей співрозмовників, яку слід класифікувати в етичних термінах добра і зла. Отже, саме ціннісні характеристики особистості в процесі навчання (в нашому випадку в комунікативному процесі) стимулюють, заохочують студента до навчання, зміцнюють його самооцінку і значущість. Це положення витікає з визначення поняття «особистісні цінності» Д. О. Леонтьєвим, який тлумачить цей термін як мотиваційні структури, які спонукають особистість до предметного втілення у своїй поведінці суспільних ціннісних ідеалів [1, с. 37]. Особистісні цінності є похідними від цінностей різного типу соціальних (професійних) груп, до яких входить і з якими ідентифікує себе особистість. Навчально-ціннісні орієнтації, тобто ціннісні структури, які відображають уявлення студентів про найбільш важливі, значущі цілі й завдання комунікативної діяльності в процесі навчання іноземним мовам, виступають у якості регуляторів їх мовленнєвої поведінки.

Мовленнєва поведінка людини охоплює три взаємопов'язаних аспекти його діяльності: соціальний, психологічний і біологічний. Ці аспекти відносяться до інтрасуб'єктивних, що включають стать, вік, фізіологічну конституцію, професію, інтереси, свідомість, темперамент, інтелект, дискурсивні стратегії особистості. До екстрасуб'єктивних факторів відносяться: 1) партнер з мовленнєвої взаємодії; 2) ситуація; 3) сфера взаємодії (інституційна/неінституційна); 4) норми та концепції мовленнєвої поведінки даного етнокультурного соціуму [3, с.48-49].

Теоретичні засади соціо- та психолінгвістики надають можливість викладачу іноземної мови правильно та чітко побудувати процес навчання.

Мотиваційно-заохочувальна фаза мовленнєвої діяльності студента, свідома потреба в говорінні іноземною мовою є однією з основних складових всього процесу мовленнєвої комунікації.

Коли студент усвідомлює та відчуває у спілкуванні з партнером свою значущість як особистість, це є подальшим кроком до зростання інтересу в продовженні подальшої мовленнєвої діяльності, а, отже, розвитку мотиваційної бази, тобто особистісна оцінка та значущість студента одночасно являють собою і стимул, і результат у процесі мовленнєвого спілкування іноземною мовою. Лише наявність цих компонентів забезпечує суто комунікативну спрямованість процесу навчання говорінню іноземною мовою, а, отже, характеризує цей процес з точки зору його якості.

Найбільш релевантним в організації якісного навчального процесу, спрямованого на розвиток іншомовної комунікативної компетенції студентів в умовах технічного вузу, виступають вправи з елементами рольових ігор, проблемних ситуацій у парному чи груповому виконанні, що максимально наближаються до реальних умов їх майбутньої професійної діяльності.

Статутно-рольові характеристики комунікантів, які варіюються в залежності від комунікативних задач у різних вправах, дозволяють учасникам мовленнєвого спілкування максимально розкрити свої особистісні цінності (тобто самовиразитися), підкреслити важливість іншомовної мовленнєвої діяльності (тобто потребу в ній), оскільки серед всіх функцій мовленнєвого спілкування особистісна функція – визнання, підтримка, самоствердження в очах інших людей (співрозмовників), задоволення емоційних потреб – є основною [4, с. 30]. Чим більше можливостей самоствердження через самовираження надаватиме спілкування, тим більше особистісно значущим воно стане і, відповідно, тим успішнішим і ефективним буде комунікативний результат.

В межах гуманітарного підходу до вивчення іноземних мов професійного спрямування, враховуючи соціо-психологічний аспект в структурі особистості студента, надзвичайної актуальності набуває застосування ІТ-технологій у формуванні іншомовної комунікативної компетентності майбутніх фахівців харчової промисловості при вивченні другої іноземної мови. Розширення економічних зв'язків нашої держави, а також стрімкий розвиток міжнародних відносин в галузі туризму зумовлюють потребу у висококваліфікованих фахівцях готельно-ресторанної справи, які на достатньому рівні володіють двома й більше іноземними мовами (ІМ) для самостійного та швидкого вирішення нагально важливих питань із зарубіжними партнерами та клієнтами [5; 6]. Вирішення цих нагальних завдань на кафедрі іноземних мов професійного спрямування Національного університету харчових технологій відображено через призму нової орієнтації цілей, принципів, змісту навчання другої ІМ, а також створення нових навчально-методичних матеріалів, зокрема, для формування професійно орієнтованої компетентності другою ІМ (німецька мова після англійської) в контексті кредитно-модульної системи та з урахуванням ролі і місця новітніх технологій у викладанні другої ІМ [5].

Особливої уваги надано створенню системи вправ, яка передбачає обмін фаховою інформацією або її використання при вирішенні професійних завдань, що вмотивує весь процес говоріння, і яка (система вправ) є невід'ємною складовою новітньої технології формування професійно орієнтованої компетентності другою ІМ (німецька мова після англійської) [6].

В рамках розвитку й удосконалення іншомовної комунікативної компетентності майбутніх працівників харчової промисловості Національного університету харчових технологій було проведено розвідувальне експериментальне навчання з формування професійно орієнтованої іншомовної компетентності другою ІМ (німецька мова після англійської) майбутніх працівників сфери туризму в межах теми науково-дослідної роботи кафедри іноземних мов професійного спрямування.

Об'єктом розвідувального навчання стала технологія навчання, зорганізована за системою вправ з формування професійно орієнтованої комунікативної компетентності (ПОКК) другою ІМ у майбутніх фахівців туристичної сфери, як основа комплексу навчально-методичних матеріалів з комп'ютерною підтримкою.

Основними цілями розвідувального експериментального навчання є: 1) апробація, редагування, корекція та вдосконалення змісту укладеної технології, спрямованої на формування ПОКК другою ІМ у майбутніх фахівців туристичної сфери в природних умовах на заняттях з другої ІМ для її подальшого включення до комплексу навчально-методичних матеріалів з комп'ютерною підтримкою; 2) визначення типових помилок студентів та труднощів оволодіння другою ІМ.

Допоміжними цілями розвідувального експерименту визначено: 1) виявлення елемента, придатного для заявлення в якості варіюваної умови та 2) уточнення формулювання робочої гіпотези майбутнього основного природного методичного експерименту.

Вступне навчальне анкетування, наші власні спостереження в процесі розвідувального експериментального навчання, а також післяекспериментальне усне опитування студентів уможливили перевірку припущення, чи сприяє вищезазначена система вправ залученню студентів до майбутньої професійної діяльності, і як це впливає на підвищення якості оволодіння ними ПОКК. У ході підготовки, організації та проведення розвідувального експериментального навчання ми керувалися головними положеннями теорії методичного експерименту, розробленої І. П. Биковою, П. Б. Гурвичем, М. В. Ляховицьким, Е. О. Штульманом, а

також дослідженнями з методики організації професійно орієнтованого навчання на II-III курсах нелінгвістичного ВНЗ, розроблених О. Б. Тарнопольським, О. П. Биконею, С. Е. Кіжнер, О. С. Малюгою та ін. Слідом за вимогами й науково обґрунтованими положеннями дослідників про необхідність проведення розвідувальних експериментів (П. Б. Гурвич, Н. М. Кушнарєнко, В. М. Шейко, Є. А. Штульман), а також згідно з теорією М. В. Ляховицького, ми передбачили чотири етапи розвідувального експериментального навчання: 1) організація розвідувального експерименту; 2) його реалізація; 3) констатація отриманих даних; 4) їх інтерпретація [5; 6].

В результаті розвідувального експериментального навчання було досягнуто наступних цілей: 1) здійснено апробацію, редагування, корекцію та вдосконалення змісту укладеної нами системи вправ, спрямованої на формування ПОКК другою ІМ у майбутніх працівників туристичної сфери в природних умовах на заняттях з другою ІМ для її (системи вправ) подальшого включення до комплексу навчально-методичних матеріалів з комп'ютерною підтримкою; 2) визначено типові помилки студентів та труднощі формування ПОКК другою ІМ; 3) виявлено елемент, придатний до заявлення в якості варійованої умови; 4) уточнено формулювання робочої гіпотези майбутнього основного природного методичного експерименту.

Зокрема, було розроблено два варіанти *робочої гіпотези* для майбутнього основного експериментального навчання:

1) виконання майбутніми працівниками туристичної сфери проблемних професійно орієнтованих продуктивних вправ для формування ПОКК другою ІМ сприятиме підвищенню ефективності процесу оволодіння професійно орієнтованими іншомовними мовленнєвими вміннями на практичних заняттях з другою ІМ;

2) виконання майбутніми працівниками туристичної сфери проблемних професійно орієнтованих продуктивних вправ для формування ПОКК другою ІМ уповільнить процес оволодіння професійно орієнтованими іншомовними мовленнєвими вміннями на практичних заняттях з другою ІМ.

Перевірка доцільності використання засобів формування ПОКК другою ІМ: системи електронних вправ, тестових завдань та презентаційних одиниць відбувалась у ході виконання студентами проблемних професійно орієнтованих вправ на аудиторних та позааудиторних заняттях з другою ІМ. Наші власні спостереження, а також враження студентів підтвердили, що зазначені вище засоби є оптимальними для формування ПОКК другою ІМ, оскільки забезпечують сприятливі умови для учіння студентів та спрямовують зміст навчання і самих студентів на потреби майбутньої професійної діяльності.

Висновки... Таким чином, розвиток вищої освіти в Україні в цілому і в перспективах подальшого удосконалення процесу вивчення іноземних мов в Національному університеті харчових технологій є пріоритетним напрямом державної освітньої політики в умовах посилення ролі України, підвищення її міжнародного авторитету як незалежної держави в межах Європейської спільноти. Без сумнівів, внесок Національного університету харчових технологій в модернізацію та удосконалення системи вищої технічної освіти буде постійно зростати, сприяючи підвищенню рівня вітчизняної науки та якості освіти.

Література

1. Леонтьев Д. А. От социальных ценностей к личностным: социогенез и феноменология ценностей регуляции деятельности // Вестник Моск. ун-та. Сер. 14, Психология. – 1996. – № 4. – С. 35-44.
2. Мясищев В. М. Психология отношений. Избранные труды А. А. Бодалева. М.: Ин-т прик. псих.; Воронеж : МПО МОДЭКС, 1995. – 356 с.
3. Пушкин А. А. Прагмалингвистические характеристики дискурса личности // личностные аспекты языкового общения : Сб. науч. тр. – Калинин, 1989. – С. 45-54.
4. Тарнопольский О. Б. Проблемность в обучении иностранному языку в техническом вузе как функция реализации принципов оптимизации преподавания // Проблемность в обучении иностранным языкам в вузе : Межвуз. сб. науч. тр. – Пермь: Перм. гос. техн. ун-т, 1994. – С. 28.
5. Шейко В. М. Організація та методика науково-дослідницької діяльності: підруч. / В. М. Шейко, Н. М. Кушнарєнко. – 2-ге вид., перероб. і доп. – К. : Знання – Прес, 2002. – 295 с.
6. Окопна Я. Die Besonderheiten des fachlich orientierten Unterrichts im dialogischen Sprechen für künftige Fachleute im Dienstleistungsbereich (Deutsch nach Englisch) // «Перспективи німецької мови та германістики в Україні»: Матеріали XVI Міжнародної науково-практичної конференції Асоціації українських германістів (16 -17 жовтня 2009р.). – Чернівці : «Книги – XXI», 2009. – 128. – С. 81-83.

Смирнова Е.С., Окопная Я.В., Довгун И.Н.

Национальный университет пищевых технологий:

приоритеты и перспективы развития на современном этапе

В статье рассматриваются исторические этапы становления и развития Национального университета пищевых технологий как ведущего высшего технического учебного заведения пищевой промышленности Украины, а также перспективы его инновационной деятельности в контексте развития и исследования новейших высокоэффективных технологий пищевых производств.

Особое внимание в статье уделяется гуманитарному аспекту научно-исследовательской деятельности университета, который предусматривает активную работу преподавателей кафедры иностранных языков

профессиональной направленности по изучению теоретических проблем иностранных языков, а также широкого внедрения инновационных методик на практических занятиях по иностранным языкам студентам нефилологических специальностей.

Ключевые слова: приоритеты и перспективы развития; научный потенциал; технологические процессы пищевых производств; инновационные технологии обучения иностранным языкам; реализация личностных ценностей студента; профессионально ориентированная иноязычная коммуникативная компетенция.

Smirnova J.S., Okopna Y.V., Dovgun I. N.
National University for Food Technologies:

Current Priorities and Prospects of Development

The article deals with historical stages of formation, development of National University for Food Technologies as the leading higher technological educational institution for food production of Ukraine, as well as prospects of its innovative activity in the context of development and research of novel highly-efficient food production technologies.

The article focuses special attention on humanities aspect of scientific and research activities of the university that involves active work of teachers from the department of professional foreign languages, studying theoretical problems of foreign languages as well as a wide application of innovative methods of training at practical classes of foreign languages.

In this article theoretical and methodical grounds of training specialists for the service sphere have been researched. There have been elaborated the problems of investigation in pedagogical theory and practical activity of educational institutions, realized historical and pedagogical analysis of creation and development of national system for training specialists for service sphere field; there have been theoretically elaborated and proved a concept and a model of "step-by-step" service sphere education; analyzed approaches and studies of standards of tourism education, towards to their curricular and programs.

Service sphere has been substantiated as a social-pedagogical system; there were taking into consideration the features of tourism development in Ukraine and training specialists in the field at different historical stages, examined world's trends of service sphere development, formulated the model of competence of a specialist in service sphere, elaborated a concept of "step-by-step" service sphere education and theoretically proved a model of "step-by-step" tourism education.

It was realized a didactic substantiation of standards of service sphere education, stated scientific-methodical provisions, an introduction of branch standards, examined the development of social partnership in "step-by-step" education at national, regional levels and at the level of education entities.

Key words: *priorities and prospects of development; scientific potential; technological processes of food production; innovative technologies of foreign languages learning; student's personality values realization; professionally aimed foreign languages communicative competence.*

Подано до редакції 26.03.14.

Розділ 3. ШЛЯХИ І ЗАСОБИ СТАНОВЛЕННЯ Й ТВОРЧОГО РОЗВИТКУ ФАХІВЦІВ У СИСТЕМІ НЕПЕРЕРВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

УДК 378.016:787

© 2014

Андрейко О.І.

МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ РЕФЛЕКСИВНО-АКСІОЛОГІЧНОГО ОСЯГНЕННЯ СКРИПКОВОГО МИСТЕЦТВА

У статті розглядається проблема формування одного із важливих компонентів становлення виконавської культури скрипаля виконавської аксіологічної рефлексії, що зумовило автора до розробки аналітико-аксіологічного методичного комплексу скрипаля, який спрямовується на розвиток ціннісно-креативної особистісно-фахової виконавської системи і містить ряд блоків, до яких, зокрема, відносяться блок методів аксіологічного аналізу системи власних виконавсько-ціннісних потенціалів скрипаля та блок методів оцінно-порівняльного осягнення виконавського мистецтва.

Ключові слова: виконавська аксіологічна рефлексія, оцінно-порівняльний виконавський аналіз.

Постановка проблеми у загальному вигляді... У статті розглядається проблема розробки методики рефлексивно-аксіологічного осягнення скрипкового мистецтва у контексті засвоєння методики навчання гри на скрипці, а також у процесі надбання навичок інтерпретації змісту музичного твору.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми... Важливого значення у мистецькій, зокрема музичній освіті, набувають процеси спрямованості навчання на особистісно розвиваючу освіту культурологічного типу як середовище, в якому відбувається становлення самобутнього образу професіонала-особистості (О.Бодіна, Є.Бондаревська, І.Зязюн, О.Олексюк, О.Отіч, Г.Падалка, В.Шульгіна, О.Щолокова). З іншого боку, культура обумовлюється духовною своєрідністю особистості, її вибірковістю до цінностей освіти та виховання, власною позицією, авторським почерком [1]. За таких умов формування виконавської культури майбутнього музиканта у вищій школі визначається як індивідуальний процес та результат спрямованого усвідомленого виявлення можливостей розвитку «Я-професійного» у фаховій діяльності шляхом рефлексивно-творчих умінь на основі вільної, діалогічної взаємодії викладача, студента, культурно-освітнього середовища вузу [2].

Формулювання цілей статті... Стаття ставить за мету висвітлення аналітико-аксіологічного методичного комплексу скрипаля, що спрямовується на розвиток оцінно-аналітичної фахової системи скрипаля.

Виклад основного матеріалу дослідження... Рефлексивно-аксіологічне осягнення скрипкового мистецтва здійснюється на ґрунті формування аналітико-аксіологічного методичного комплексу скрипаля, що спрямовується на розвиток оцінно-аналітичної фахової системи скрипаля і містить два блоки методів.

Блок методів аксіологічного аналізу (самооцінки) системи власних виконавсько-ціннісних можливостей спрямовується на формування самооцінки виконавця-скрипаля як результату взаємозв'язку виконавського самопізнання та розвитку емоційно-оцінного самоствалення і охоплює такі методи.

Метод художньо-ціннісного самоаналізу реальних художньо-творчих виконавських орієнтирів скрипаля визначає наявні естетичні музично-виконавські смаки, уподобання та оцінні судження притаманні студенту, що виявляються через схильності виконавця до добору певного стилю скрипкового репертуару, обрання особистісно-значущого виконавського ідеалу (персоналізований еталонний виконавець), стилю виконавської комунікації (сольна гра, ансамблеве музикування, участь в оркестрі), з метою визначення їх фахової доцільності для подальшого обрання напрямку виконавського розвитку та самовдосконалення в процесі навчання у вищих мистецьких навчальних закладах.

Метод технічно-ціннісного самоаналізу художньо-технічних пріоритетів виявляє самооцінку реальної системи домінуючих засобів художньо-технічної виразності та самооцінки володіння базисними методиками формування художніх і технічних умінь скрипаля. У процесі даного самоаналізу здійснюється самооцінка доцільності раціональної та художньої техніки у контексті пізнання базисних методик навчання гри на скрипці.

На ґрунті даної методики аксіологічного аналізу художньо-творчих та технічно-ціннісних пріоритетів здійснюється самооцінка художніх та технічних потенціалів скрипаля, визначається доцільність техніки та оцінюються її потенціальні креативні можливості взаємозв'язку з художньо-творчими завданнями інтерпретаційного процесу.

Блок методів оцінно-порівняльного осягнення виконавського мистецтва спрямовано на формування у студентів здатності до визначення художніх (змістових та формоутворювальних) цінностей музичного твору, аксіологічного зіставлення особистісних художніх переваг з об'єктивно значущими художніми цінностями, порівняння особистісно-значущого та загальноприйнятого в інтерпретації музики, особистісних виконавських цінностей із соціально актуальними естетичними орієнтирами розвитку музично-виконавського мистецтва.

Даний блок методів містить такі методи.

Метод ціннісного осягнення музичного твору, який включає:

1) визначення цінностей твору за формальними ознаками: аналіз логіко-конструктивної (композиційної) форми музичного твору, визначення її особливостей, нетиповостей і осмислення їх вартісності), звернення композитора до відповідного жанру твору, стилю композиторської техніки;

2) визначення цінностей твору за змістовними ознаками: визначення змістовних зв'язків тематичного матеріалу, визначення типу драматургії за домінантністю музичних образів, наявність агогічної, динамічної, тембральної побудови, характеристика архітектоники твору;

3) визначення цінностей композиторської новизни музичного твору включає визначення композиторської новизни у формі та змісті музичного твору (визначення особливостей музичного твору).

Важливим у надбанні оцінної методики є розробка методу варіативного оцінно-порівняльного виконавського аналізу. Розробляються два види варіативного оцінно-порівняльного виконавського аналізу міжособистісний (інтерперсональний) та інтраособистісний (внутрішньоособистісний, інтраперсональний).

Сутність методу *міжособистісного оцінно-порівняльного виконавського аналізу* полягає у здійсненні студентом порівняльних характеристик виконання одним із еталонних виконавців різностильових музичних творів. Наприклад, аналіз виконання Д.Ойстрахом Концертів В.Моцарта, Й.Брамса та Д.Шостаковича. Іншим варіантом множинного оцінно-порівняльного виконавського аналізу може бути виконання різними відомими виконавцями одного твору за вибором. Наприклад, виконання Концерту Я.Сібеліуса в інтерпретації Д.Ойстраха, М.-С.Муттер, В.Третьякова. При цьому студентам дається перелік критеріїв, за якими здійснюється даний аналіз, до якого входять: 1) емоційність; 2) змістовність; 3) технічність; 4) виконавське новаторство. Даний метод спонукає до розвитку ціннісно-особистісного виконавського самоаналізу та оцінної творчості виконавця, в ході яких напрацьовується, розвивається особистісне ставлення виконавця до еталонних інтерпретацій, поглиблюється пізнання змісту музичного твору через міжособистісне, варіативно-оцінне співставлення різноманітних тлумачень музичного твору. На ґрунті даного методу виявляються механізми екстеріоризації музично-виконавського процесу.

Змістом методу *оцінно-порівняльного внутрішньо особистісного інтраособистісного (інтраперсонального) виконавського аналізу* є аналіз та порівняння особистісно-значущого та загально-прийнятого в процесі інтерпретації художнього змісту музичного твору. Даний порівняльний метод здійснюється у процесі співставлення особистісно-ціннісних орієнтирів скрипаля відповідно до ціннісного осягнення музичного твору, ціннісно-порівняльного виконавського аналізу, та у процесі засвоєння теоретико-методичних засад осягнення виконавської майстерності скрипаля, досягнення індивідуально-художньої (художньо-стильової) техніки скрипаля і виявляє внутрішні інтеріоризовані механізми персоналізації музичного твору, наявність чи відсутність виконавської новизни.

Даний метод передбачає здійснення порівняльного оцінного аналізу власної інтерпретації музичного твору студента з еталонним виконанням того ж твору за критеріями поданими у методі міжособистісного оцінно-порівняльного виконавського аналізу.

Результатом ціннісно-порівняльного виконавського аналізу є визначення ціннісних ознак особистісно-значущої та художньо-значимої типів музично-виконавської інтерпретації.

Важливого значення у аксіологічній методиці розвитку оцінно-креативних можливостей займає з'ясування співвідношення раціонального та емоційного факторів даного процесу як виявлення характеристики самооцінки студента (адекватна, висока, низька). Саме з цією метою розробляються методи аналітико-аксіологічного методичного комплексу, які дозволяють досягнути подальшої гармонізації емоційно-ціннісних та когнітивно-ціннісних фахових можливостей студента.

Метод оцінно-ціннісного самоствавлення до результатів власної публічної діяльності спонукає до здійснення ціннісної характеристики комунікативно-артистичних умінь. Цей метод виявляє ціннісні та негативні риси артистичної характеристики студента, у відповідності до змісту та форм навчання і спрямовується на досягнення адекватної оцінки виконавцем публічного виступу на основі емоційно-оцінного самоаналізу власного виступу та його порівняння з оцінками педагога та слухачів. Даний метод є необхідним для особистісної гармонізації виконавця у подальшій підготовці у поточному, репетиційному, концертному та післяконцертному періодах виконавської діяльності, з метою врівноваження надмірної самокритики або самосхвалення, що порушують потенційний баланс розвитку самотворчості виконавця-скрипаля.

Таким чином, на ґрунті даної методики формується аксіологічна виконавська творчість скрипаля, яка необхідна для вибудови його творчої ціннісно-пріоритетної особистісно-фахової системи, що дозволяє визначити особистісні цінності скрипаля, виявити його ставлення до естетично-нормативних цінностей у навчальному процесі, а також з'ясувати основні напрямки для подальшої розбудови креативної проект-концепції розвитку майбутнього професіонала.

Визначення та розвиток ціннісно-креативної особистісно-фахової системи скрипаля є домінантною у навчальному процесі, оскільки саме від неї залежать подальші орієнтири розвитку майбутнього музиканта, його формування як носія духовних мистецьких цінностей. З цієї метою, він сам повинен пізнати та емоційно-ціннісно засвоїти їх для подальшої духовної трансляції суспільству засобами художньо-виконавської техніки скрипаля.

Висновки... Серед важливих завдань, які стоять перед педагогом у навчальному акме-процесі, є завдання формування особистості майбутнього творця-музиканта. Це вимагає від педагога уміння допомогти студентам усвідомити свою виконавську «Я-концепцію», свою цілісність виконавської особистості, її самоцінність, створити умови для вияву майбутніми виконавцями своєї неповторності, самоідентичності та в перспективі визначити творчо-регулятивні методи їх розвитку.

Література

1. Баренбойм Л.А. Музыкальная педагогика и исполнительство / Л.А.Баренбойм. – Л. : Музыка, 1974. – 336 с.
2. Падалка Г.М. Педагогика мистецтва: теорія і методика викладання мистецьких дисциплін / Г.М.Падалка. – К. : Освіта України, 2008. – 274 с.

Андрейко О.И.

Методика формирования рефлексивно-аксиологического осмысления скрипичного искусства

В статье рассматривается проблема формирования одного из важных компонентов становления исполнительской культуры скрипача исполнительской аксиологической рефлексии, что обусловило разработку автором аналитико-аксиологического методического комплекса скрипача, который устремляется на развитие ценностно-креативной личностно-профессиональной исполнительской системы и состоит из ряда блоков, к которым, в частности, относятся блок методов аксиологического анализа системы исполнительско-ценностных потенциалов скрипача и блок методов оценно-сравнительного постижения исполнительского искусства.

Ключевые слова: исполнительская аксиологическая рефлексия, оценно-сравнительный исполнительский анализ.

Andrejko O.I.

Method of formation of reflex-axiological comprehension of violin art

Article focuses on problem of developing method of reflex-axiological comprehension of violin art in the context of mastering method of learning playing the violin as well as in process of obtaining interpretational skills of musical composition. In connection with this, article clarify analytically-axiological methodical complex of violinist, which is directed to the development of estimating-analytical professional system of violinist and consists of two methodical blocs.

Methodical bloc of axiological analysis (self-esteem) of system of personal performing – valuable abilities comprises the following methods.

Methodical bloc of artistic-valuable self-analysis of real artistic-creative performing guides of violinist determines available musical-performing tastes, preferences and evaluative judgments appropriate for a student, which reveal through propensities of performer for selection of certain style of violin repertoire, choice of personally – notional performing ideal personalized exemplary performer), style of performing communication (solo playing, ensemble performing ,taking part in orchestra), with purpose of determination of their professional expediency for further choice of direction of performing development and self-perfection in process of learning in highly-educational musical institutions. Method of technically-valuable self-analysis artistically – technical priorities demonstrates self-esteem of real system of predominant means of artistically – technical expression and self-esteem of possessing of basical methods which form artistic and technical abilities of violinist. During the process of such self-analysis self-esteem of expediency of rational and artistic technic changes in the context of cognition of basical methods of teaching playing the violin.

Methodical bloc of estimative- comparative comprehension of performing art is directed to help students to form ability to define artistic (content and form-building) values of musical composition, axiological comparison of private artistic benefits with objective notional artistic values, simile of private-meaning and conventional in interpretation of music, personal performing values with socially relevant aesthetic guides of development of musical-performing art.

Important in acquisition of estimating method is operation of method of protean estimative-comparative performing analysis, which consists of interpersonal and intrapersonal types of analysis of violin art.

Key words: performer axiological reflexion, estimative-comparative performing analysis.

Подано до редакції 30.03.2014.

УДК 378.147

© 2014

Драгієва Л.В.

ІНТЕРАКТИВНІ ШЛЯХИ І ЗАСОБИ ПРОДУКТИВНОГО ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ТЕХНОЛОГІЙ

У статті представлений огляд інтерактивних методів навчання та освітніх технологій, проаналізована проблема і практика формування мотивації педагогічних нововведень як одна з центральних у професійній діяльності викладача. Розглядаються можливості і практичне значення використання даних методів в системі вищої професійної освіти.

Визначено, що в інноваційній діяльності викладача вищого навчального закладу важливим є мотиваційний компонент, під яким розуміють сформованість системи мотивів, знань, умінь, навичок професійно і особистісно значущих якостей, компетенцій, необхідних для розробки та впровадження педагогічних інновацій.

Ключові слова: інтерактивність, інтерактивні технології, творчі здібності, інтерактивні методи навчання, мотивація, інноваційні процеси.

Постановка проблеми у загальному вигляді... Сучасна система навчання являє собою інформаційну інфраструктуру, яка включає різні технології (обладнання, програмне забезпечення, периферійні пристрої та зв'язок з Інтернетом) і людей, що володіють знаннями та практичним досвідом, якими вони обмінюються один з одним. Ефективність освіти завжди залежала від рівня підготовки педагогічних кадрів. В даний час викладач як і раніше залишається важливою ланкою освітнього процесу, проте взаємозв'язок інформаційних технологій та освіти сприяє формуванню нової ролі педагога.

Викладач у високотехнологічній середовищі є не тільки джерелом інформації, але і допомагає студентам зрозуміти сам процес навчання, знайти необхідну інформацію, з'ясувати, чи відповідає вона заданим вимогам, а також зрозуміти, як використовувати цю інформацію для відповіді на поставлені питання і рішення різного роду проблем.

Отже, оновлений зміст освіти вимагає нових підходів до підготовки майбутніх викладачів технологій з урахуванням творчого характеру їх роботи. Сучасне розуміння важливості професійної підготовки майбутнього вчителя для роботи зі студентами у сфері технологій вимагає вдосконалення теоретичних основ, з позицій яких здійснюється організація їх навчання у педагогічному вузі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми...

Пошуки вирішення педагогічних проблем інноватики тісно пов'язані з аналізом вже існуючих результатів дослідження сутності, структури, класифікації та особливостей протікання інноваційних процесів у сфері освіти. На теоретико-методологічному рівні найбільш фундаментально проблема нововведень відображена у працях О. Барно, М. Поташика, А. Хуторського, Н. Пугачової, В. Лазарева, В. Загвязинського. Технологічний підхід до освіти активно розробляється у дослідженнях В. Беспалька, М. Бершадського, В. Гузеєва, М. Кларина, Г. Селевка, А. Умана та інших учених.

На сьогоднішньому етапі розвитку освіти проблема впровадження інноваційних технологій є надзвичайно актуальною. З цього питання можна виділити ряд напрямів дослідження:

- поняття «інноваційні процеси» у педагогічній науці (І. Лернер, М. Скаткін, В. Беспалько, В. Сластьонін);
- освітні технології (О. Пехота, С. Сисоєва);
- інтерактивні технології навчання (О. Поветун).

Важливість підвищення якості підготовки майбутніх вчителів та формування їх професійної компетентності підтверджують праці відомих вчених О.С.Анісімова, В.І.Андреева, В.П.Беспалько, С.Г.Вершловського, А.П.Владіславлева, Б.С.Гершунського, Г.П.Зінченко, О.Е.Лебедева, А.К.Марковой, Л.М.Митіної, Ю.П.Поваренкова, В.Г.Подзолкова, Е.І.Рогова, М.І.Рожкова, В.А.Сластеніна, Е.В.Тітової, В.Б.Успенського і ряду інших. Разом з тим немає спеціальних наукових досліджень у галузі теорії розвитку технічної творчості як засобу професійної компетентності майбутнього вчителя технологій у педагогічному вузі в процесі їх спеціальної підготовки. Не досліджені сутність і роль технічної творчості в процесі формування професійної компетентності майбутнього вчителя технологій.

Це обумовлено низкою суперечностей:

- між сучасними вимогами до високого рівня професійної компетентності майбутнього вчителя в сфері технічної творчості та недостатньою розробленістю в педагогічній науці шляхів її формування;
- між об'єктивною потребою системи освіти в професійно компетентному вчителі технологій та недостатнім рівнем їх підготовки у сфері технічної творчості;
- між практичною затребуваністю навчального процесу ВНЗ в рекомендаціях з підготовки майбутніх вчителів технологій та відсутністю теоретично обґрунтованих даних про роль технічної творчості у розвитку їх професійної компетентності.

Таким чином, актуальною проблемою сучасної педагогічної освіти є необхідність розвитку технічної творчості як важливого компонента у професійно обумовленій структурі особистості студентів, здатних у майбутньому забезпечити гуманізацію навчального процесу. У зв'язку з посиленням уваги науки і практики до проблеми підготовки педагогічних кадрів як педагогічному феномену, виникла необхідність у дослідженні процесу розвитку технічної творчості як засобу формування професійної компетентності майбутнього викладача технологій в процесі вивчення спеціальних дисциплін у педагогічному вузі. При цьому здатність до технічної творчості вчителя технологій розглядається як невід'ємна частина його професійної компетентності, що забезпечує цілісність даного поняття.

Формулювання цілей статті... Метою статті є дослідження обґрунтування необхідності розвитку технічної творчості майбутніх вчителів технологій для формування їх професійної компетентності в цій сфері діяльності та застосуванні інтерактивних технологій, спрямованих на формування професійних компетенцій.

Виклад основного матеріалу дослідження... У сучасній системі освіти в наше життя міцно увійшли такі

поняття як «інформаційно-комунікаційні технології» (ІКТ), «ІКТ – компетентність», «дистанційне навчання» (ДН), «цифрові освітні ресурси» (ЦОР), «інтерактивне обладнання», «дистанційні технології», «інтерактивні технології» та ін.

Розглянемо ряд понять. Інтерактивність [9] (від англ. Interaction – взаємодія) передбачає взаємодію на декількох рівнях:

1) інтерфейс «людина – машина» – взаємодія через команди і маніпуляції; типовий інструмент – клавіатура, «миша», пульт дистанційного керування;

2) обмін даними різних форматів (аудіо, відео, графічні та ін.)

Інтерактивність – поняття, яке розкриває характер і ступінь взаємодії між об'єктами. Використовується в областях: теорія інформації, інформатика та програмування, системи телекомунікацій, соціологія, промисловий дизайн та інших. Інтерактивність – це закладена в програмне забезпечення взаємодія, націлена на подання інформації, навігацію по змісту і розміщенню будь-яких відомостей, що включають використання гіперпосилань, заповнення форм, пошук даних за ключовими словами і інші форми діалогу з користувачем. Інтерактивна технологія – програмне забезпечення, яке працює в режимі діалогу з користувачем і дозволяє управляти процесом навчання [7]. Інтерактивні технології змінюють характер освіти. Інтерактивні технології впливають на оснащення освітніх установ. Для того щоб грамотно використовувати все багатство можливостей інтерактивної технології, викладачеві необхідно самому знати ці можливості. Інтерактивні технології роблять роботу викладачів творчої та захоплюючою, збільшують ефективність навчання школярів і студентів, підвищують продуктивність праці і, як наслідок, підвищують оплату праці викладачів.

Основним поняттям, що визначає сенс інтерактивних технологій, є «взаємодія». Це безпосередня міжособистісна комунікація, здатність людини сприймати іншого, уявляти, як його розуміє і сприймає партнер по спілкуванню або група (рефлексія), інтерпретувати ситуацію і приймати рішення.

Технології інтерактивного навчання розглядаються як способи засвоєння знань, формування вмінь і навичок у процесі взаємин і взаємодій викладача і студентів як суб'єктів навчальної діяльності. Вони спираються на творче, продуктивне мислення, поведінку, спілкування. При цьому процес навчання організовується таким чином, що студенти вчаться спілкуватися, взаємодіяти один з одним і іншими людьми, вчаться критично мислити, вирішувати складні проблеми на основі аналізу професійних ситуацій.

У сучасному освітньому процесі використовують безліч різних інтерактивних технологій проведення лекційних та семінарських (практичних) занять, що сприяють формуванню комунікативної компетентності. До них можна віднести рольові та ділові ігри, тренінги, метод «мозкового штурму», арт-терапію, рішення ситуаційних завдань, післяігрова дискусія за результатами гри, рефлексія, метод «інциденту», технології зворотного зв'язку, інтерв'ю, публічний виступ, психодіагностичне тестування, творчі завдання, проблемну, бінарну лекцію, використання мультимедійного супроводу.

У системі підвищення кваліфікації педагогів зроблені серйозні кроки, стимулюючи їх прагнення до оволодіння комп'ютерними технологіями: курси; конкурси комп'ютерних уроків; створення методичних розробок, програм елективних курсів, атестаційних та курсових робіт в друкованому вигляді з додатком електронної версії матеріалу. У рамках вирішення цього питання, багато викладачів систематично підвищують свою кваліфікацію, беруть участь у створенні методичних розробок. Поява комп'ютера на заняттях у вузі дозволила педагогам, організуючим процес навчання в умовах насичених наочними образами, інформаційними матеріалами, статистичними даними і т. ін., розробляти його більш змістовно. І хоча витрачається на підготовку занять більше часу, але це окупається, оскільки не витрачається час на зміну посібників, ведення записів і замальовок, залишається більше часу на організацію самостійної роботи студентів.

Щоб бути ефективною в сучасних умовах, система підготовки педагогічних кадрів повинна змінити мету освіти, її зміст і технологію, погодившись з тенденціями, які визначають розвиток практики загальної освіти. Основне завдання – орієнтація викладача не на передачу знань, а на розвиток здібностей учнів, володіння відповідними технологіями розвиваючого навчання. Сучасний викладач повинен бути готовий до інноваційної діяльності, основу якої повинні складати організація особистісно-орієнтованого навчання і формування особистісних якостей педагога. Виникає проблема підготовки викладача до інноваційної діяльності, формування педагогічної інноваційної активності.

Важливим в інноваційній професійній діяльності викладача вищого навчального закладу є мотиваційний компонент, адже проблема мотивації, сприятливості педагогічних нововведень є однією з центральних у професійній діяльності викладача, оскільки лише адекватна цілям інноваційної діяльності мотивація забезпечить гармонійне здійснення цієї діяльності й саморозкриття особистості педагога. Під мотивацією викладача до інноваційної діяльності будемо розуміти сформованість системи мотивів, знань, умінь, навичок професійно і особистісно значущих якостей, компетенцій, необхідних для розробки та впровадження педагогічних інновацій. Інноваційна професійно-педагогічна діяльність є продуктивна творча діяльність, рішення нестандартних професійних проблем, високий рівень розвитку професійних компетенцій. Інноваційна активність викладача

виявляється в ступені інтелектуальної ініціативи, в динаміці творчої активності, у переході до особистісно-орієнтованого навчання, у використанні навчальних ситуацій, пов'язаних з професійною діяльністю майбутніх фахівців. [1, с. 252]

Отже, мотивація до інноваційної діяльності є внутрішньою силою, що формує інноваційну позицію педагога. Мотивація до інноваційної педагогічної діяльності виражає усвідомлене ставлення педагога до інноваційних технологій та їхньої ролі у розв'язанні актуальних проблем педагогічної освіти. Співвідношення різних мотивів, що обумовлюють поведінку людей, утворює його мотиваційну структуру, що є досить стабільною, хоча і піддається цілеспрямованому формуванню, наприклад, у процесі виховання. У кожної людини мотиваційна структура індивідуальна й обумовлюється безліччю факторів: рівнем добробуту, соціальним статусом, кваліфікацією; посадою, ціннісними орієнтаціями та ін.

На рисунку 1 представлена схема формування мотиваційної структури [5, с. 250].

Для формування професійних компетенцій в освіті необхідно використовувати такі технології навчання, які вимагають самостійності студентів і зміни характеру взаємодії викладача і студентів, де студент стає не тільки об'єктом навчання, скільки суб'єктом цього процесу, а педагог - його організатором.

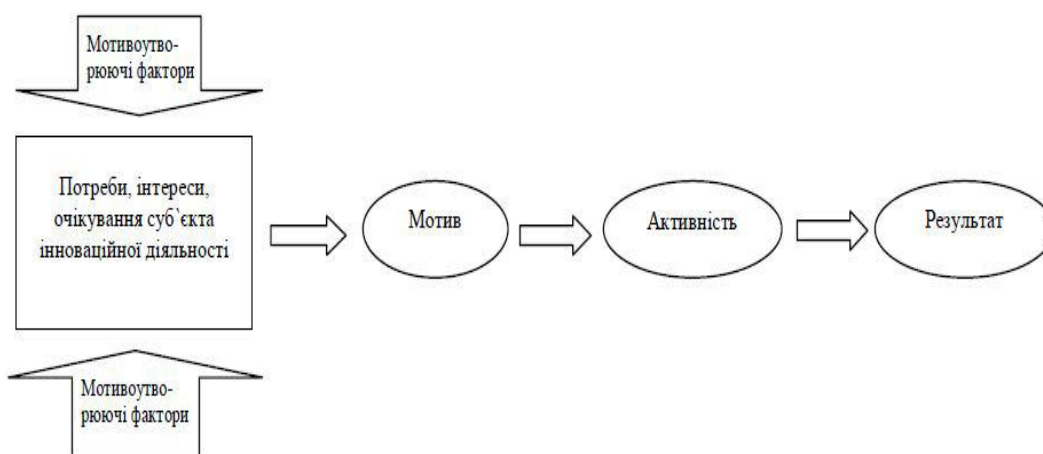


Рис. 1. Схема формування мотиваційної структури

Відповідно з вимогами до умов реалізації основних освітніх програм реалізація компетентнісного підходу повинна передбачати широке використання в навчальному процесі інтерактивних форм проведення занять в поєднанні з позааудиторною роботою з метою формування і розвитку професійних навичок студентів.

На рисунку 2 показаний один з можливих підходів до формування професійних компетенцій.



Рис. 2. Підхід до формування професійних компетенцій

Інтерактивне навчання – це навчання, занурене у спілкування. При цьому «занурене» не означає «заміщене» спілкуванням. Інтерактивне навчання зберігає кінцеву мету і основний зміст освітнього процесу, але видозмінює форми з трансляційних (передавальних) на діалогові, тобто засновані на взаєморозумінні і взаємодії.

Метою інтерактивного навчання є не тільки засвоєння студентом знань, умінь і навичок, а й оволодіння цілісної професійною діяльністю, загальний та професійний розвиток особистості майбутнього фахівця.

Перша група завдань полягає в тому, щоб переконати слухачів у необхідності вчитися. Для вирішення цих завдань використовується вхідний контроль знань із застосуванням засобів і методів програмованого навчання.

Друга група завдань виникає в ході викладу лекційного курсу. У їх числі: порушити інтерес до предмета,

переконати студентів у практичній цінності досліджуваного матеріалу, активізувати їх навчально-пізнавальну діяльність, що сприяє творчому сприйняттю і засвоєнню знань.

Третя група завдань – «зняти» питання, виявити помилкові уявлення, невірні тлумачення вивченого матеріалу і тим запобігти неправильне застосування його на практиці.

Четверта група завдань – закріпити отримані знання, виробити вміння і навички їх практичного застосування, використовуються інсценування, ділові ігри.

П'ята група завдань – створити умови для вивчення і творчого освоєння передового досвіду, а також для активного обміну знаннями та досвідом між студентами.

Шоста група завдань навчального процесу – зробити крок до практичного застосування отриманих знань і умінь, перевірити ступінь досягнення навчальних цілей у практичній діяльності студента.

Сьогодні в вузах недостатньо розроблені теоретичні основи використання інтерактивного навчання, відсутнє комплексне використання різних форм, засобів і методів інтерактивного навчання в органічному поєднанні з традиційними, в масовій практиці підготовки майбутніх викладачів технологій рідко використовуються інтерактивні технології навчання.

Застосування інтерактивних технологій навчання на заняттях забезпечує не тільки успішне засвоєння навчального матеріалу всіма студентами, інтелектуальний, а й творчий розвиток учнів, їх самостійність, активність. Інтерактивне навчання – це спеціальна форма організації пізнавальної діяльності. Вона має на увазі цілком конкретні та прогнозовані цілі. Одна з таких цілей полягає у створенні комфортних умов навчання, таких, при яких студент відчуває свою успішність, свою інтелектуальну спроможність, що робить продуктивним сам процес навчання і дає можливість кожному студенту розкрити себе, розвинути свої творчі здібності та самореалізуватися як особистість.

Можна визначити такі педагогічні умови, що підвищують ефективність використання інтерактивних технологій навчання у розвитку творчих здібностей студентів:

- поетапне засвоєння знань, умінь і навичок та розвиток творчих здібностей особистості студентів;
- врахування принципів особистісно-орієнтованого підходу до освіти;
- професійної спрямованості навчання;
- активізації творчої діяльності студентів;
- педагогіки співробітництва при організації процесу навчання;
- структурування змісту навчання на основі взаємозв'язку інтелектуальних і творчих здібностей особистості студентів через поетапну реалізацію діалогових форм і методів;
- використання інтерактивних технологій навчання («мозковий штурм», метод проектів, рольові та ділові ігри, метод «круглого столу» тощо) у навчальному процесі комплексно [3].

Звичайно, таке різноманіття інтерактивних технологій проведення занять вимагає усвідомлення і систематизації з боку викладача .

Для успішного навчання в режимі інтерактивного навчання необхідно дотримуватися таких вимог:

- Позитивна взаємозалежність (члени групи повинні розуміти, що загальна навчальна діяльність приносить користь);
- Безпосередня взаємодія (члени групи повинні знаходитися в тісному контакті один з одним);
- Індивідуальна відповідальність (кожному студенту необхідно опанувати запропонованим матеріалом, і кожен несе відповідальність за допомогу іншим);
- Розвиток навичок спільної роботи (студентам необхідно освоїти навички міжособистісних відносин, які важливі для успішної роботи);
- Оцінка роботи (під час групових завдань необхідно виділити спеціальний час для того, щоб група могла проаналізувати і оцінити, наскільки успішно вона працює) [6].

При використанні інтерактивних методів роль викладача різко змінюється і перестає бути центральною; він лише регулює процес і займається його загальною організацією, готує заздалегідь необхідні завдання і формулює питання або теми для обговорення в групах, дає консультації, контролює час і порядок виконання наміченого плану. Студенти, що навчаються звертаються до соціального досвіду – власного та інших людей, при цьому їм доводиться вступати в комунікацію один з одним, спільно вирішувати поставлені завдання, долати конфлікти, знаходити спільні точки зору, йти на компроміси [4].

Основним методом використання інтерактивної технології є інтерактивний діалог, який являє собою взаємодію користувача з програмною системою. Програмна система характеризується на відміну від діалогового, який передбачає обмін текстовими командами (запитами) і відповідями (запрошеннями), реалізацією більш розвинених засобів ведення діалогу (наприклад, можливість задавати питання в довільній формі, з використанням «ключового» слова, у формі з обмеженим набором символів). При цьому забезпечується можливість вибору варіантів змісту навчального матеріалу, режиму роботи. Сьогодні ринок інформаційних

технологій пропонує досить багато цікавих рішень для сфери освіти, а інструменти для ведення інтерактивного навчання є незаперечними лідерами. Одними з головних і цікавих інструментів інтерактивного навчання є інтерактивні дошки та проектори, використовувані в освіті.

Використання мультимедійних технологій навчання в технічних вузах в порівнянні з традиційними способами подачі інформації має ряд переваг:

-наочність, доступність інформації, так як, будь-яка графічна, а тим більше відео інформація, сприймається учнем легше і швидше;

- можливість перегляду анімації руху технічних систем, їх внутрішнього устрою;
- звуковий супровід анімації;
- можливість багаторазового повторення записи дій викладача у формі відео уроків;
- оригінальність надання інформації;
- швидке розміщення в глобальних і локальних мережах;
- скорочені терміни вивчення матеріалу;
- можливість вибору певних тем і вправ для навчання конкретного користувача;
- можливість створення і редагування графічної інформації;
- заміна малюнків і схем на анімаційні малюнки та тривимірні моделі.[2, с.30-32]

Відмінність мультимедійних конспектів лекцій від електронних полягає в інтегрованому використанні в навчальному матеріалі відеофрагментів технологічного змісту.

Сучасні інформаційні технології дозволяють індивідуалізувати та активізувати освітній процес навіть у рамках групового, в основі якого лежить уявлення навчального матеріалу, орієнтованого на деякого «усередненого» студента. Методи традиційної освітньої системи отримують завдяки можливостям інформаційних технологій новий розвиток. Так, лекції, що містять матеріал, сприйняття якого не вимагає додаткових дискусій, можуть бути підготовлені в електронному вигляді, виставлені в локальній мережі, в Internet або в електронній конференції. Конспекти лекцій можуть доповнюватися добірками статей, додатковими матеріалами, адресованими конкретним студентам. Технології чатів, відео та електронних конференцій дозволяють проводити як оперативні колективні обговорення, дискусії, так і протяжні за часом віртуальні семінари. В останньому випадку порядок роботи: обумовлюється асинхронністю освітнього середовища: учасники електронного семінару готують повідомлення, які відправляються електронною поштою для розгляду всією групою. Далі слідує їх обговорення, що направляє викладачем, по завершенні якого учасники групи підводять підсумки, які знову-таки подаються всій групі. Така структура має відому гнучкість в плані використання часу: немає жорстких вимог по включенню в обговорення в певний момент, а є можливість обміркувати обговорювану проблему і направити свій лист у найбільш зручний для студента час. Вклад всіх учасників групи в такому семінарі добре видно і викладачеві, і студентам, що може служити додатковим стимулом до активної роботи. Управління електронним семінаром вимагає від викладача певних навичок у прийнятті оперативних рішень, пов'язаних з необхідністю направити обговорення в потрібне русло, забезпечити коректність висловлювань, активізувати учнів, сприяти як прояву індивідуальності, так і спільному творчому пошуку.

Абсолютно нові можливості для учнів і викладачів відкрили телекомунікаційні технології. Спостереження фахівців показали, що робота в комп'ютерних мережах актуалізує потребу студентів бути членами соціальної спільноти. Відзначаються поліпшення грамотності через телекомунікаційне спілкування, підвищення інтересу до навчання і, як наслідок, загальне зростання успішності.

Паніна Т.С. і Вавилова Л.Н. [8] виділяють наступні загальні результати і ефекти інтерактивного навчання:

1. Інтерактивні методи навчання дозволяють інтенсифікувати процес розуміння, засвоєння і творчого застосування знань при вирішенні практичних завдань. Ефективність забезпечується за рахунок більш активного включення студентів в процес не тільки отримання, але і безпосереднього («тут і тепер») використання знань. Якщо форми і методи інтерактивного навчання застосовуються регулярно, то у студентів формуються продуктивні підходи до оволодіння інформацією, зникає страх висловити неправильне припущення (оскільки помилка не спричиняє негативної оцінки) і встановлюються довірчі відносини з викладачем.

2. Інтерактивне навчання підвищує мотивацію і залученість учасників у вирішення обговорюваних проблем, що дає емоційний поштовх до подальшої пошукової активності учасників, спонукає їх до конкретних дій, процес навчання стає більш осмисленим.

3. Інтерактивне навчання формує здатність мислити неординарно, по-своєму бачити проблемну ситуацію, виходити з неї; обґрунтовувати свої позиції, свої життєві цінності; розвиває такі риси, як уміння вислуховувати іншу точку зору, вміння співпрацювати, вступати в партнерське спілкування, виявляючи при цьому толерантність і доброзичливість по відношенню до своїх опонентів.

4. Інтерактивні методи навчання дозволяють здійснити перенесення способів організації діяльності, отримати новий досвід діяльності, її організації, спілкування, переживань. Інтерактивна діяльність забезпечує не тільки приріст знань, умінь, навичок, способів діяльності та комунікації, а й розкриття нових можливостей

студентів, що є необхідною умовою для становлення та вдосконалення компетентностей через включення учасників освітнього процесу в осмислене переживання індивідуальної та колективної діяльності для накопичення досвіду, усвідомлення і прийняття цінностей.

5. Використання інтерактивних технологій навчання дозволяє зробити контроль за засвоєнням знань і вмінням застосовувати отримані знання вміння та навички в різних ситуаціях більш гнучким і гуманним.

Висновки... Отже, разом зі зміною освітніх парадигм у вищій школі змінюється і зміст поняття «добре підготовлений фахівець». Якщо раніше в главу кута в освітньому процесі у вузі ставилося завдання систематичної поглибленої професійної підготовки, то в даний час, не знижуючи вимог до професійних знань, у главу кута ставиться розвиток творчого потенціалу особистості. Швидкий розвиток нових технологій, стрімке зростання обсягу нової наукової інформації, розвиток міждисциплінарних областей знань і досліджень робить уразливою систему освіти, націлену лише на поглиблену вузьку спеціалізацію. Саме тому виникає необхідність перекладу освіти на нову методологічну основу. Такою основою повинна стати відповідна організація інформаційно-дослідницької діяльності студентів ВНЗ, яка полягає в залученні студентів в активну пізнавальну діяльність, в переорієнтацію навчального процесу на розвиток творчого потенціалу особистості, виховання культури мислення, оволодіння методологією науки і, в кінцевому підсумку, на підготовку фахівця, здатного знаходити шляхи вирішення проблем, що виникають у професійно-виробничій та науковій сфері.

Сучасна освіта має орієнтуватися на формування життєво важливих компетентностей в умовах швидко мінливих соціокультурної та економічної ситуації: самостійно вчитися; підвищувати свою кваліфікацію або повністю переучуватися; швидко оцінювати ситуацію і свої можливості; приймати рішення і нести за них відповідальність; бути здатним швидко адаптуватися до мінливих умов життя і праці; напрацьовувати нові способи діяльності або трансформувати колишні, з метою їх оптимізації.

Аналіз досвіду творчої діяльності викладачів технологій, свідчать про особливу роль технічної творчості як засобу формування професійної компетентності у майбутніх учителів технології, підвищенні їх кваліфікації у вирішенні завдань та завдань конструкторсько-технологічного характеру з поступовим їх ускладненням. Інтегративна проектна технологія дозволяє ефективно реалізувати професійну підготовку студентів спрямованих на розвиток їх технічної творчості як засобу формування професійної компетентності майбутніх вчителів технологій.

Література

1. Барно О.М. Інноваційна педагогіка : Монографія / О.М.Барно. – К. [б.в.] : 2013. – 252 с.
2. Васяк Л. Профессиональная компетентность, как одна из составляющих культуры будущих инженеров. // Традиции и инновации: проблемы качества образования: Сб. материалов Международной науч.-практ. конф. – Чита : Изд-во ЗабГПУ, 2005. – ч. 2. – С. 30-32.
3. Интерактивные методы как способ формирования профессиональных компетенций студентов [Электронный ресурс]: Статья – Режим доступа: <http://novainfo.ru/archive/19/interaktivnye-metody>
4. Интерактивное обучение [Электронный ресурс]: Публикация – Режим доступа: www.emer.kz
5. Карташова Ж. Формування мотивації професійного зростання в процесі фахової підготовки майбутнього вчителя / Ж.Карташова / Проблеми сучасної психології. – 2012. – Випуск 15. – С.246-255.
6. Носков М.В. Роль интерактивных технологий в формировании коммуникативной компетенции будущих специалистов. [Электронный ресурс]: Статья – Режим доступа: <http://do.teleclinica.ru/1866111/>
7. Осипова О.П. Использование интерактивного оборудования в образовательном процессе. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.openclass.ru>
8. Панина, Т. С. Современные способы активизации обучения: учебное пособие / Т.С.Панина, Л.Н.Вавилова ; под ред. Т.С.Паниной. — 4-е изд., стер. — М. : Издательский центр «Академия», 2008. — 176 с.
9. Энциклопедия социологии. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://slovari.yandex.ru>

Драгиева Л.В.

Интерактивные пути и средства продуктивного формирования творческого потенциала будущих преподавателей технологий

В данной статье представлен обзор интерактивных методов обучения и образовательных технологий, проанализирована проблема и практика формирования мотивации педагогических нововведений как одна из центральных в профессиональной деятельности преподавателя. Рассматриваются возможности и практическое значение использования данных методов в системе высшего профессионального образования.

Определенно, что в инновационной деятельности преподавателя высшего учебного заведения важным является мотивационный компонент, под которым понимают сформированность системы мотивов, знаний, умений, навыков, профессионально и личностно значимых качеств, компетенций, необходимых для разработки и внедрения педагогических инноваций.

Ключевые слова: *интерактивность, интерактивные технологии, творческие способности, интерактивные методы обучения, мотивация, инновационные процессы.*

Dragieva L.V.

Interactivewaysandmeansofforming a productivecreativepotentialfutureteachersoftechnology

This article provides an overview of interactive teaching methods and educational technology, analyzed the problem and practice of building motivation pedagogical innovation as one of the central activities in a professional teacher. The possibilities and the practical value of using these methods in higher vocational education.

We consider the definition of interactivity, in particular found that especially the interaction between humans and technology. Designated interactive technology used in the classroom, they are predominantly software, which operates on a dialogue with the user and allows you to manage the process of learning.

Determined that the teacher in innovation institution of higher education is an important component of motivation, which refers to formation of motivation, knowledge and skills professionally and personally meaningful qualities, competencies needed to develop and implement educational innovations.

It was established that the formation of professional competence in education to use such technology education that require independence of students and the changing nature of the interaction of teachers and students, where the student is not so much an object of study as the subject of this process, and a teacher - his organizer.

The advantages of use of multimedia technology in teaching technical colleges over traditional methods of information presentation and highlighted the overall results and effects of interactive learning.

Established that modern education should focus on the formation of critical competencies in a rapidly changing socio-cultural and economic situation: self-learn, improve their skills or re-train fully, quickly assess the situation and its possibilities, make decisions and take responsibility for them, to be able to adapt quickly to the changing conditions of life and labor turn out new ways of working or transform the old, in order to optimize them.

Key words: *interactive, interactive technology, creativity, interactive teaching methods, motivation, innovation processes.*

Подано до редакції 30.03.2014.

Рекомендовано до друку докт.філос.наук, проф.Куліненко Л.Б.

УДК 373.51+81.111'27

© 2014

Дудолодова А.В.

МЕТОДИКА ТА ПРАКТИКА ПОДОЛАННЯ ЛІНГВОКУЛЬТУРНОЇ ІНТЕРФЕРЕНЦІЇ У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Стаття присвячена дослідженню явища інтерференції у методиці та практиці викладання іноземних мов. Уточнюються зміст поняття інтерференції у протиставленні з трансференцією. Аналізується вплив інтерференційних процесів на міжкультурну комунікацію. Розглядається зміст, причини виникнення та шляхи подолання лінгвокультурної інтерференції. Зосереджується увага на формуванні соціокультурної компетенції викладача іноземної мови як однієї з провідних умов подолання лінгвокультурної інтерференції.

Ключові слова: *інтерференція, трансференція, лінгвокультурна інтерференція, методика викладання іноземної мови, міжкультурна комунікація, соціокультурна компетенція.*

Постановка проблеми у загальному вигляді... У сучасному світі міжкультурна комунікація стала невід'ємною частиною міжособистісних відносин, долаючи кордони та мовні бар'єри. Роль іноземних мов, в свою чергу, постійно зростає, підвищуючи вимоги до іншомовної освіти. Вплив глобалізаційних перетворень на життєдіяльність сучасної людини безпосередньо торкається мовної підготовки студентів вищих навчальних закладів, викликаючи збільшення кількості мов, потрібних майбутнім фахівцям для реалізації ефективної міжкультурної взаємодії. Але із зростанням обсягів міжкультурних контактів комунікація ускладнюється низкою чинників, зокрема лінгвокультурною інтерференцією, яка може призвести до зриву діалогу культур. Збільшення зацікавленості у різних видах інтерференції сьогодні цілком зрозуміло, адже дослідження причин, які сприяють або гальмують вивчення іноземних мов, в умовах скорочення обсягу аудиторної роботи студентів є надзвичайно актуальним.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми... Дослідники неодноразово зверталися до явища інтерференції (негативного перенесення) у методиці навчання іноземних мов (В. Алімов, І. Бім, У. Вайнрайх, В. Виноградов, Н. Гальскова, Н. Гез, Б. Лапідус, В. Оліков, А. Щепілова), проте і досі не існує єдиного підходу до визначення його змісту. Попри чималу зацікавленість науковців у виявленні причин виникнення інтерференції, питання визначення її видів потребує подальшого дослідження.

Формулювання цілей статті... Метою цієї статті є уточнення поняття "інтерференція", а також розгляд причин виникнення та шляхів подолання лінгвокультурної інтерференції у методиці та практиці викладання іноземних мов.

Виклад основного матеріалу дослідження... Термін "інтерференція" широко застосовується в галузі багатьох наук, таких як: психологія, лінгвістика, психолінгвістика, соціолінгвістика, методика викладання іноземних мов. У лінгвістиці цей термін розвинув американський лінгвіст У. Вайнрайх [1], чий метод вивчення інтерференції став ґрунтовним для галузі білінгвізму.

Зазвичай феномен інтерференції розглядають з лінгвістичної та психологічної точок зору. Так, в лінгвістичному аспекті інтерференція, за У. Вайнрайхом, – це ті випадки відхилення від норм будь-якої з мов, які відбуваються у мовленні білінгвів як наслідок того, що вони знають більш ніж одну мову [1]. У психологічному відношенні інтерференція пов'язана з такою взаємодією навичок, за якої раніше набуті навички мають вплив на створення нових [3].

Явище інтерференції виступає однією з головних проблем методики та практики викладання другої іноземної мови (ІМ2), що проявляється найвищою мірою з боку першої іноземної мови (ІМ1) або рідної (РМ). Найпоширенішою когнітивною стратегією під час вивчення ІМ2 є перенесення, що трактують як складне явище психіки, прихований механізм якого дозволяє людині застосовувати у своїй діяльності (у тому числі мовленнєвій) те, що їй відомо, за нових чи відносно нових обставин [8, с. 41]. Інтерференція, в свою чергу, виступає негативним результатом такого перенесення, або негативним перенесенням.

Таким чином, за своєї сутності інтерференція є перенесенням знань, вмій та навичок до галузі нової іноземної мови, але на тлі загальної уваги до неї вчені зазвичай оминають поняття трансференції (позитивного перенесення), яке більшою мірою впливає на процес успішного засвоєння іноземної мови студентами. Саме трансференція пришвидшує процес формування навичок та сприяє більш ефективному оволодінню кожною наступною іноземною мовою [8].

Причиною виникнення інтерференції завжди є спроба мовця будувати свої висловлювання, спираючись на норми рідної мови або першої іноземної, а також встановлювати нерелевантні зв'язки між явищами двох мов. Як наслідок, у мовленні спостерігаються помилки та порушення мовних норм.

Підкреслюючи конфліктний характер взаємодії мов, інтерференцію також визначають як “конфліктну взаємодію когнітивно-мовленнєвих механізмів, що проявляється у вторинній мовної особистості у формі відхилень від мовних, дискурсивних, соціокультурних норм однієї лінгвокультури під впливом іншої” [7, с. 3].

Аналіз досліджень у галузі інтерференції свідчить, що увага науковців приділяється здебільшого саме лінгвістичному аспекту інтерференції, що може проявлятися на фонетичному, граматичному та лексичному рівнях. Нажаль, такий підхід не вичерпує проблему інтерференції, тому у процесі підготовки сучасного викладача іноземної мови, як посередника в діалозі культур, необхідно враховувати й інші види інтерференційного впливу, зокрема лінгвокультурну інтерференцію, яка виявляється менш дослідженою.

Лінгвокультурну інтерференцію тлумачать як конфліктне явище, яке виникає в комунікації на основі заміщення відсутніх або неповних концептів іншомовної культури (за умови їх незнання, нерозуміння, некоректного сприйняття або інтерпретації) концептами власної культури, та виражене в мовленнєвій діяльності [4].

Інші дослідники розуміють лінгвокультурну інтерференцію в аспекті міжкультурної комунікації як повну чи часткову невідповідність культурної конотації мовних одиниць та позамовної дійсності, що стоїть за ними, накладання якої на семантику одиниць інших мовних систем, що взаємодіють з першою у процесі міжкультурної комунікації, призводить до різного роду комунікативних непорозумінь [6, с. 8]. Власне виникнення лінгвокультурної інтерференції можна пояснити невідповідністю картин світу учасників міжкультурної комунікації.

У професійному спілкуванні явище лінгвокультурної інтерференції може викликати невірне сприйняття проблеми та провокувати конфлікти або навіть відмову від міжкультурної взаємодії, яку розглядають як “спілкування мовних особистостей, що належать до різних лінгвокультурних спільнот” [2, с. 51]. Саме тому перед викладачами ВНЗ постає завдання сформувати навички подолання лінгвокультурної інтерференції, використовуючи увесь свій творчий потенціал та педагогічний досвід.

Деякі дослідники виокремлюють культурно-країнознавчу інтерференцію, тобто “взаємовплив рідної картини світу носіїв мови на подальші (другу та третю картини світу та, навпаки, їхній вплив на рідну культуру), що формуються в процесі вивчення іноземних мов і культур та проявляються на мовному, мовно-культурологічному та мовно-країнознавчому рівнях” [5]. У цьому випадку на мовному рівні розрізняють фонетичну та ритміко-інтонаційну, граматичну, лексико-семантичну та лакунарно-концептуальну інтерференції; на культурологічному рівні – етнічну, ціннісну, релігійну та правову інтерференції; а на країнознавчому – часову, чуттєво-просторову, економічну та біолого-зоологічну.

Лінгвокультурна інтерференція викликана не самою системою мови, а культурою, яку ця мова відображає [8], а саме: культурними реаліями, цінностями, етичними нормами. Майбутній викладач іноземної мови, опанувавши ІМ1 та (або) ІМ2, стає учасником міжкультурної комунікації, де кожен із мовців має свої власні уявлення про хід іншомовного спілкування та сприймає співрозмовника, спираючись на особливості свого світосприйняття.

Відомо, що культурний простір складається з усіх існуючих та потенційно можливих уявлень про феномени культури у членів певної лінгвокультурної спільноти. При цьому кожна людина має особливу, певним чином структуровану сукупність знань та уявлень [2, с. 91]. Тому підготовка майбутніх педагогів має бути спрямована на опанування студентами особливостей міжкультурної комунікації та, тим самим, на подолання лінгвокультурної

інтерференції, що можливе тільки за умови усвідомлення культурної специфіки іншомовної спільноти та, як результат, формування соціокультурної компетенції.

Вміння долати лінгвокультурну інтерференцію є одним з основних елементів соціокультурної компетенції, тому для реалізації успішної міжкультурної комунікації майбутній педагог повинен самостійно усвідомлювати систему соціокультурних універсалій, що відображає базові концепти, зміст яких є різним для кожної окремої культури.

Соціокультурна компетенція забезпечує можливість використання мови в умовах певного культурного контексту на основі діалогу культур. В межах соціокультурного підходу викладач має ставити собі за мету продемонструвати особливості культури та мислення, відображені в одиницях мови, що вивчається.

Сутність соціокультурного підходу полягає в наступному:

1) Зміст процесу навчання іноземної мови полягає в усвідомленні іншомовної культури, тобто її пізнавального, розвивального, виховного та навчального аспектів.

2) У пізнавальному аспекті підґрунтям навчання іноземної мови є діалог культур.

3) Розвивальний аспект сприяє формуванню мотивації до вивчення мови та іншомовної культури у діалозі з рідною.

4) Виховний аспект такого підходу акцентує увагу на загальних моральних орієнтирах у житті двох народів та існуючих між ними різницях.

5) Навчальною метою при цьому підході є формування соціокультурної компетенції з опорою на рідну мову. Зіставлення двох мов сприяє мінімізації труднощів у оволодінні іноземною мовою та подоланню інтерференції [9, с. 103-104].

Формуванню соціокультурної компетенції, а тим самим подоланню лінгвокультурної інтерференції, сприяє усвідомлення студентами базових концептів культури, що включають наступні [10]:

1) національний характер – уявлення про поширені моделі поведінки та риси характеру, притаманні представникам певної лінгвокультури;

2) сприйняття – надання цінності певним об'єктам або явищам життя;

3) концепти часу – кожна культура має власне відчуття часу та по-різному оцінює його;

4) концепти простору – важливість простору або дистанції для комунікації, наприклад, міжособистісна дистанція;

5) спосіб мислення – надання переваги логічному чи чуттєвому, індуктивному або дедуктивному типу мислення;

6) мова – система мовних одиниць будь-якої культурної спільноти відбиває її світосприйняття;

7) невербальна комунікація – позамовні чинники спілкування, що мають особливе значення для його успіху (кінетика, квазімова, зовнішній вигляд і т.д.);

8) система цінностей – національні цінності впливають на поведінку носіїв мови, які дотримуються суспільно прийнятого зразка;

9) соціальні групи – будь-яке суспільство складається з груп (класи, касти, клани, родини), а відносини між представниками різних груп можуть суттєво різнитися, впливаючи на комунікацію.

Упровадження таких теоретичних знань у процес підготовки майбутнього викладача іноземних мов відбувається шляхом застосування комплексу вправ, які мають за мету подолання лінгвокультурної інтерференції. У нашому досвіді роботи зі студентами факультету іноземних мов Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна ми застосовуємо наступні вправи: демонстрація та обговорення типових помилок, що виникають під час міжкультурної взаємодії, вправи з культурологічним підтекстом (автентичні відео та текстові матеріали), країнознавчі студії, завдання на виявлення та зіставлення базових концептів культури рідної мови, першої та другої іноземної мов, контрастивний аналіз чинників реалізації міжкультурної комунікації в різних країнах.

Висновки... Таким чином, інтерференція є складним поняттям, яким оперують різні наукові дисципліни, та може розглядатися з точки зору не тільки лінгвістики. Не дивлячись на жвавий інтерес науковців до цієї проблеми, екстралінгвістичні прояви інтерференції є мало дослідженими. Лінгвокультурна інтерференція може стати серйозної перешкодою у міжкультурній комунікації. Одним із шляхів подолання цього виду інтерференції є формування соціокультурної компетенції. Усвідомлення базових концептів культури та вміння інтегрувати знання про них у процес міжмовної взаємодії складають основу успішної комунікації та є прикладом подолання лінгвокультурної інтерференції.

Перспективу дослідження вбачаємо у вивченні інших видів екстралінгвістичної інтерференції.

Література

1. Вайнрайх У. Языковые контакты. Состояние и проблемы исследования / У. Вайнрайх. – Благовещенск : БГК им. И.А. Бодуэна де Куртене, 2000. – 264 с.
2. Гудков Д.Б. Теория и практика межкультурной коммуникации \ Д.Б. Гудков. – М. : Гнозис, 2003. – 288 с.

3. Интерференция // Психология общения: Энциклопедический словарь / Под общ. ред. А.А. Бодалева. – М. : Изд-во «Когито-Центр», 2011. – [Ел. ресурс] <http://vocabulary.ru/dictionary/1095> (дата звернення 27.03.2014).
4. Полуяхтова С. В. Феномен интерференции в иноязычной профессиональной межкультурной коммуникации / С.В. Полуяхтова. // Педагогическое образование в России. – № 1. – 2012. – С. 108-110.
5. Сухова Н.А. Культурно-страноведческая интерференция в деловой коммуникации / Н.А. Сухова // Труды Санкт-Петербургского государственного университета культуры и искусств. – СПб., 2013. – Т. 196. – С. 14-18.
6. Тимачев П.В. Лингвокультурная интерференция как коммуникативная помеха (на материале английского языка): автореферат дис. канд. филол. н. – Волгоград, 2005. – 17с.
7. Федорова Н.П. Преодоление лингвокультурной интерференции в процессе обучения иностранному языку студентов неязыковых вузов (на материале английского языка) / Н.П. Федорова: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. – Н. Новгород, 2010. – 20 с.
8. Щепилова А.В. Теория и методика обучения французскому языку как второму иностранному: учеб. пособие для студентов / А.В. Щепилова. – М. : ВЛАДОС, 2005. – 245 с.
9. Щукин А.Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика: Учеб. пособ. для преподавателей и студентов / А.Н. Щукин. – 4-е изд. – М. : Филоматис : Изд-во «Омега-Л», 2010. – 480 с.
10. Byram M. From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship: Essays and Reflections / Michael Byram. – Clevedon : Multilingual Matters, 2008. – 272 p.

Дудолодова А.В.

Методика и практика преодоления лингвокультурной интерференции в процессе подготовки будущих преподавателей иностранного языка

Статья посвящена изучению явления интерференции в методике и практике преподавания иностранного языка. Уточняется содержание понятия интерференции в противопоставлении с трансференцией. Анализируется влияние интерференционных процессов на межкультурную коммуникацию. Рассматривается содержание, причины возникновения и пути преодоления лингвокультурной интерференции. Внимание сосредоточено на формировании социокультурной компетенции преподавателя иностранного языка как одного из главных условий преодоления лингвокультурной интерференции.

Ключевые слова: интерференция, трансференция лингвокультурная интерференция, методика преподавания иностранного языка, межкультурная коммуникация, социокультурная компетенция.

Dudoladova A.V.

Methods and practice of overcoming linguo-cultural interference within the training of future foreign language teachers

The article is aimed at studying the phenomenon of interference in the methods and practice of foreign language teaching, involving peculiarities of its interpretation in different fields of knowledge. The essence and types of interference (as the transfer of mother tongue rules to a foreign language, which causes a great number of mistakes) at different language levels are viewed through positive interference that proves to be essential in facilitating language skill formation. The notions of negative and positive interference have been clarified on the basis of latest research in the methods of teaching. The conflicting nature of language interaction has been accentuated, with defining interference as conflict interacting of cognitive and speech mechanisms that is manifested in the secondary language personality in the form of deviation from linguistic, discourse, socio-cultural standards of one linguo-culture under the influence of another. Interference processes in the framework of intercultural communication have been analyzed. The author has demonstrated didactic and methodical ways of overcoming the phenomenon of interference in foreign language learning. With the essence, reasons for emerging and possible ways of overcoming linguo-cultural interference being investigated in the context of cross-cultural interaction, special attention is paid to theoretical analysis of basic cultural concepts and their practical application in the process of teaching a foreign language in linguistic institutions of higher education. The formation of socio-cultural competence of a foreign language teacher has been put in the focus of attention in the present article, while substantiating its importance as the main condition for overcoming linguo-cultural interference. Essential characteristics of socio-cultural competence, such as knowledge of a system of social and cultural universals reflecting basic concepts which are specific for every culture, have been revealed. Potential lines of investigating interference in foreign language teaching have been identified.

Key words: interference, positive interference, linguo-cultural interference, methods of teaching a foreign language, intercultural communication, socio-cultural competence.

Подано до редакції 31.03.2014.

УДК 37. (091)

© 2014

Кобилянська Л.І.

**ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО ІМІДЖУ МАЙБУТНЬОГО ГУВЕРНЕРА
У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ У ВНЗ**

У статті розглядається проблема формування індивідуального професійного іміджу майбутніх гувернерів. Система підготовки передбачає формування і розвиток необхідних професійних якостей, знань, умінь. З іншого боку, її важливою складовою є пошук професійного іміджу. Розвиток гувернерського іміджу – це система індивідуальної роботи, яка спрямована на розкриття й самореалізацію неповторності, притаманної кожному педагогу. Автор статті вважає, що доцільним є уведення спецкурсу “Педагогічна майстерність гувернера”, у якому розглядатимуться шляхи формування основних складових іміджу через систему практичних занять, тренінгів тощо.

Ключові слова: гувернер, професійний імідж, професійна підготовка, професійні та особистісні якості, складові іміджу, професійно-орієнтовані навчальні дисципліни.

Постановка проблеми у загальному вигляді... Концепт гувернерства як особливої освітньо-виховної системи та виду професійно-педагогічної діяльності формувалася упродовж сторіч. Започаткований у давньогрецькій традиції (у діяльності та спадщині Сократа, Платона, Аристотеля), розвинутий в часи Відродження, Реформації, Просвітництва, пов'язаний з іменами Вітторіно да Фельтре, Еразма Роттердамського, Томаса Мора, Мішеля Монтеня, Джона Локка, Жан-Жака Руссо та інших, він набуває нових форм у к. XIX – XX століттях, трансформуючись у репетиторство, тьюторство, структуру й функціонування нових типів навчальних закладів, а на початку XXI століття набуває актуальності, поширення в оновленому вигляді. Разом із тим поняття гувернерство завжди співвідносилось з поняттям “довершена освіта” як результатом роботи домашнього наставника, а отже, і він сам повинен бути “...на висоті, морально довершеним, поміркованим, освіченим, з широким гуманістичним кругозором” (переклад – Л.К.) [2, с.263]. Еталон гувернера – Джон Локк – за свідченням дослідників, був “...розсудливим, стриманим, організованим, обачним і ...основним своїм завданням вважав дати дитині відповідний “погляд на людство” (звичаї, правила співжиття тощо), навчити її любити те, що гідне похвали” (Л.К.) [2, с. 120-121]. Вимоги до особистості домашнього наставника, його професійних якостей та людських переконань і устремлень завжди були сутнісною характеристикою гувернерства.

Разом із тим у другій половині XX століття (особливо на теренах колишнього СРСР) акцент у підготовці і професійній діяльності педагогів робився на фахових, методичних знаннях, уміннях і навичках, які відповідали б конкретному напрямку роботи учителя. Зовнішній вигляд педагога, його імідж часто тлумачились як маска, намагання приховати недоліки професіоналізму. Побутувала думка, що для педагога пріоритетом є внутрішній зміст над зовнішнім виявом особистості, тобто важливіше “бути, а не здаватися”. Тому будь-які розмови про імідж сприймалися насторожено, як заклик грати перед учнями, а, отже, бути нещирим, несправжнім [3, 25].

Сьогодні ми свідомі того, що сучасний вчитель – представник суспільства, держави, громади, одного із найважливіших видів професійної діяльності; людина, яка безпосередньо впливає на формування юного покоління українських громадян. Тому він повинен бути високопрофесійним і одночасно – особистістю з яскраво вираженими людськими якостями, що мають глибоке внутрішнє підґрунтя та відповідне зовнішнє вираження. Формування іміджу педагога – одне із найскладніших завдань вищих навчальних закладів, однак й одне з найактуальніших. Домашній учитель/вихователь – гувернер, підготовка якого здійснюється у ряді вишів України як спеціалізація основних педагогічних спеціальностей, виконує важливе соціальне замовлення – виховує еліту нації, а з іншого боку, оптимізує індивідуальний освітній та реабілітаційний маршрут дітей з особливими потребами, що виховуються у сім'ї (коли йдеться про соціального гувернера). Такий фахівець потребує відповідної підготовки, у тому числі й у напрямі формування індивідуального професійного іміджу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми...

Проблематика публікації передбачає аналіз комплексу науково-теоретичних праць різного спрямування, як от – формування професійно-педагогічного іміджу як складової професійної компетентності учителя (С.Аминтаєва, М.Апраксина, Е.Бекетова, Л.Жарикова, А.Калюжний, Е.Петрова, Н.Тарасенко, В.Шепель, В.Черепанова); теоретичні і методичні засади професійно-педагогічної підготовки студентів у ВНЗ (В.Андрущенко, В.Бондар, О.Глузман, О.Дубасенюк, А.Капська, Л.Кондрашова, Н.Кузьміна, О.Кучерявий, В.Луговий, О.Пехота, В.Семиченко, В.Сластьонін, Л.Хомич); функціонування гувернерства в сучасному освітньому просторі України, зокрема історичний аспект діяльності та підготовки гувернерів (Н.Ковалевська, О.Корх-Черба, Є.Сарапулова, В.Стинська, С.Трошина); зміст професійної підготовки гувернерів у системі середньої професійної та вищої освіти (А.Бардінов, А.Богуш, О.Біла, Л.Безбах, Г.Беленька, А.Ганічева, О.Савушкіна, Є.Петрова, Н.Рогальська, Д.Федоренко); основні напрями професійно-педагогічної діяльності гувернера в умовах варіативної освіти (К.Волинець, М.Головко, С.Куприянов, С.Марченко, Р.Охрімчук, Л.Пасечник, Н.Савельєва, Т.Скорик, С.Теплюк, Т.Тимохіна, Т.Ткачук, О.Шароватова); специфіка діяльності соціального гувернера та його підготовка у ВНЗ (І.Акіншева, Л.Завацька, З.Зайцева, Н.Корпач, Т.Лодкіна, Н.Максимовська, В.Постовий).

Науковці обґрунтували вихідні положення педагогічної іміджології – галузі наукового знання, яка досліджує механізми ефективного впливу зовнішнього вигляду людей одне на одного; це система, що поєднує теоретичні та практичні питання, зорієнтовані на побудову іміджу педагога. В її межах імідж вчителя розглядається як фактор успішності в професійній діяльності та інструмент творення міжособистісних зв'язків і соціальних відносин. Мета педагогічної іміджології полягає в тому, щоб науково обґрунтованим шляхом побудувати програму впровадження і реалізації іміджевих атрибутів педагога, а також образ сучасного навчального закладу. Образ педагога повинен формуватися з урахуванням специфіки його діяльності й потреб вихованців, при цьому необхідно пам'ятати, що кожен педагог – це “реклама” певної освітньої установи, бо через його образ в оточуючих складається враження про стан освіти взагалі.

Що стосується професійного іміджу гувернера, то його формування – складний особистісний процес, в якому етап навчання у ВНЗ – час здобуття відповідних професійних знань, умінь і навиків, найбільш важливий та складний, бо передбачає комплексну взаємодію системи факторів: цілеспрямований вплив професорсько-

викладацького складу у напрямі фахової підготовки та копітку роботу студентів з самовиховання та самоосвіти. Ця система потребує теоретичного обґрунтування, методичних розробок і практичного втілення.

Формування цілей статті... Мета даної статті полягала у спробі визначення теоретико-практичних основ формування індивідуального професійного іміджу майбутніх гувернерів у процесі здобуття професійної освіти у ВНЗ.

Виклад основного матеріалу дослідження... У нашому баченні, гувернер – це особливий тип педагогічного працівника, який скеровує розвиток дитини, управляє процесами навчання й виховання у всій їх багатогранності на основі індивідуального підходу та з урахуванням здібностей, нахилів, інтересів дітей. Гувернерська діяльність відрізняється глибокою особистісною спрямованістю, є персоналізованою, може відбуватися в індивідуальних чи колективних формах (за умов наявності у сім'ї різновікових дітей), включає елементи навчання, виховання, розвитку та соціалізації особистості, має специфічні завдання, зміст, методи, носить неформальний й комфортний характер для усіх її учасників [5, 18]. Сьогодні в українській освітній практиці гувернерство зайняло відповідну нішу як система індивідуального навчання й виховання дитини в родині. Вона базується на наступних принципах: відкритості й незаангажованості взаємодії гувернера й вихованця; орієнтації на запити та потреби батьків; персоналізованого обліку особливостей та можливостей дитини; створення позитивного освітньо-виховного середовища; єдності освітньої й виховної діяльності домашнього наставника; орієнтації на максимальне розкриття здібностей і обдарувань дитини; культуровідповідності навчання й виховання у відповідності з традиціями, колоритом, рівнем розвитку соціуму, окремої сім'ї, навчання на максимальному рівні труднощів та необхідної доступності; соціальної спрямованості навчання й виховання як орієнтації на сучасні суспільні потреби [4, с. 113].

Гувернерська система формування особистості об'єднує дві складові: індивідуальне навчання й індивідуальне виховання дитини в домашніх умовах та має на меті формування освіченої, гармонійно розвиненої, комунікабельної особистості з активною життєвою позицією. Ретельне вивчення якостей, нахилів, уподобань вихованця й найповніше урахування їх при розробці індивідуальної навчально-виховної системи забезпечить цілеспрямоване формування у дітей таких необхідних рис, як працьовитість, розсудливість, завбачливість, серйозне й сумлінне ставлення до виконуваної справи, тобто підготовку до практичної діяльності у дорослому віці [8, с. 231-232]. Однак сьогодні, окрім людей, що володіють підприємницькими, діловими якостями, у соціумі високо поцінуються особистості з розвинутим естетичним смаком, художньо-творчими здібностями й уміннями. Їх комплексне формування ефективно відбувається у системі гувернерського навчання й виховання.

Щодо основних функцій діяльності сучасного гувернера, то дослідники виокремлюють як найсуттєвіші наступні: створення оптимально комфортних умов для освіти, виховання та розвитку дитини; налагодження педагогічно доцільних гармонійних стосунків у системі "гувернер-дитина-батьки"; прилучення дитини до навчання, надбань культури, творчої праці та трудової діяльності; піклування про здоров'я та фізичний розвиток дитини; формування духовно-моральних основ особистості, етики поведінки в суспільстві; формування системи елементарних знань про оточуючий світ; інтелектуальний розвиток дитини на основі урахування індивідуальних особливостей її розвитку [4, с. 97]. До варіативних видів діяльності гувернера відноситься музична освіта, навчання танцям, іноземним мовам, окремим видам спорту, супровід дитини до закладів додаткової освіти (наприклад, музичної, художньої чи спортивної школи, студії, гуртка тощо).

Підготовка домашніх наставників-гувернерів в умовах варіативної системи освіти відбувається в Україні в державній та недержавній освітній сферах і повинна враховувати особливості їх професійної діяльності, її складність й багатогранність. Саме тому модель формування особистості фахівця для освітньо-виховної роботи в родині слід вибудовувати на основі діяльнісного підходу, який передбачає опанування певними практичними та практико-технологічними уміннями й навичками. Так, до практико-технологічного блоку дослідники відносять уміння й навички, оволодіння якими дозволить домашньому педагогові не тільки якісно виконувати професійні функції, а й здійснювати навчання дітей у сім'ї (навчання малюванню, співам, грі на музичних інструментах, елементарній комп'ютерній грамотності і таке інше) в адаптованій до особливостей розвитку конкретної дитини формі [1, с. 126-127].

Система підготовки гувернерів, на думку російського дослідника С.Куприянова, у якості базових цілепокладальних компонентів містить, з одного боку, формування й розвиток необхідних професійних якостей (педагогічних знань, умінь, інтуїції), що забезпечать їм професійний підхід до діяльності, а з іншого – створення умов для постійного удосконалення власної педагогічної майстерності (формування установки на саморозвиток, залучення до експериментальної роботи) [7, с. 10]. Зміст цієї підготовки інтегрує загальнопрофесійне навчання та пошук й розвиток індивідуального професійного іміджу.

Професійна підготовка повинна забезпечити оволодіння майбутнім домашнім педагогом усім комплексом знань та практичних умінь для надання багатопрофільних послуг й педагогічної допомоги сім'ї в індивідуальному навчанні й вихованні дитини, її соціалізації, розвитку творчих здібностей, корекції поведінки; сприяти виробленню умінь надавати необхідну психолого-педагогічну допомогу батькам тощо. Розвиток гувернерського іміджу – це

система індивідуальної роботи, спрямована на розкриття й вільну самореалізацію його особистісного “Я”, індивідуальної неповторності, притаманної кожному педагогу. Привабливий професійний імідж гувернера – запорука його конкурентоспроможності на ринку освітніх послуг.

Класичний образ гувернантки, створений у художній літературі, – Мері Поппінс з романів англійської письменниці Памели Ліндон Треверс, став загальноприйнятним у свідомості більшості людей (перш за все потенційних споживачів гувернерських послуг – батьків). П.Л.Треверс створила образ “ідеальної няні”: насправді ж її Мері Поппінс – молода жінка непримітної зовнішності (“Вона була худа, з великими руками і ногами і крихітними блакитними очками, які, здавалося, свердлять тебе наскрізь”; “... в неї блискуче чорне волосся..., вона струнка, руки й ноги в неї великі, а маленькі очі сині й проникливі...”) [9]. У ній є щось чудернацьке і незрозуміле, дітям з нею робиться трохи страшно і, разом з тим, цікаво. На перший погляд вона сувора й недоступна; часто-густо так люто дивиться на своїх вихованців, що вони бояться слово вимовити. І, разом з тим, поряд з нею вони відчують себе спокійно і надійно, завжди очікують якоїсь дивини. Знають, що таємнича няня прекрасно їх розуміє і завжди вгадує думки та бажання. Її відрізняє акуратність і прекрасні манери, туфлі Мері Поппінс завжди начищені, фартух накрохмалений, від неї виходить аромат мила “Сонячне світло” і тостів. Мері Поппінс – няня незвичайна, дивовижна й неповторна; вона казкова і справжня одночасно. Казковість цієї пані пояснюють тим, що письменниця знала багато міфів різних народів і це наклало свій відбиток на образ Мері Поппінс. А реальність дивовижної няні йде від конкретної людини – помічниці батьків Памели Ліндон Треверс, яка працювала у їх родині. Мері Поппінс довершена в усьому – завжди гарно одягнена, чепурна, досконало знає правила етикету, прекрасно доглядає дітей, шиє, штопає їхні речі, лікує. Вона навчає дітей доброти і умінню розпізнавати добро в оточуючих, не вимагати від людини того, що вона не в змозі зробити, не задавати запитань, коли знаєш відповідь. Своїх вихованців Мері Поппінс навчила двом найголовнішим в житті речам: умінню бачити казкове в звичайних речах і не боятися будь-яких змін [9].

Незважаючи на те, що цей образ дійсно багато у чому ідеальний та казковий, у ньому можна виокремити певні риси, які повинні бути притаманними сучасній Мері Поппінс, перед якою стоять інші (навіть більш складніші) завдання, ніж перед героїнею роману. Тобто певні зовнішні та внутрішні складові іміджу домашнього наставника (няні, учительки) можна взяти за основу у формуванні теоретичного підґрунтя іміджу сучасної гувернантки. Окрім того, зокрема, у теорії і практиці паблік релейшнз (анг. public relations – стосунки з публікою, зв'язки з громадськістю) імідж тлумачиться як уявлення про людину, товар чи інститут, що спрямовано формується у масовій свідомості за допомогою засобів масової інформації [6, с. 187]. Він складається з зовнішнього образу (одягу і речей, міміки, поз і жестів) та внутрішнього образу, який неможливо побачити, але який відчувається й дуже впливає на сприйняття людини оточуючими (вміння правильно будувати спілкування, позитивні якості особистості, вміння розуміти людей і вміння справляти враження). Імідж – це знакові характеристики, в яких наявні форма і зміст. Ми запам'ятовуємо спочатку форму, яка потім робить своєрідний “посил” на подальші змістовні характеристики самого іміджу. Найбільш впливовими для іміджу є візуальні характеристики. Візуальний імідж, який люди створюють самі, ми помічаємо в першу чергу. Тіло, поза, одяг надають масу інформації іще до того, як людина до нас заговорить. Імідж людини – це думка про цю людину у групі людей в результаті сформованого в їхній психіці образу цієї людини, що виник унаслідок прямого їхнього контакту з цією людиною або унаслідок отриманої про цю людину інформації від інших людей [6, с. 187].

“Імідж” (image – з англійської – образ, відображення, подоба, ікона, лице) при неглибокому розгляді акцентує увагу на зовнішній стороні діяльності і сутності людини, однак насправді саме у зовнішніх ознаках найкраще виявляється глибинна сутність. Вдалиий імідж – це здатність навіяти оточуючим, що його носій є втіленням ідеальних якостей, які вони хотіли б мати, якби були цією людиною. Поняття іміджу окреслює не лише природні властивості особистості, але й соціально напрацьовані: він пов'язаний як із зовнішнім виглядом, так і з внутрішнім змістом людини, її психологічним типом, риси якого відповідають запитам часу, суспільства. Надбання педагогом позитивного професійного іміджу не самоціль, але володіння ним складає суттєву особистісну й професійну характеристику людини, має глибокий практичний зміст. Стрижневим у формуванні іміджу є можливість передати через певні імідж-сигнали інформацію про себе, свої істинні, глибинні (особистісні і професійні) погляди, ідеали, плани, діяльність.

Вищезазначене означає, що сьогодні під іміджем розуміють цілісну систему зовнішніх характеристик людини, що покликані підкреслити або ж створити унікальність, своєрідність особистості. Акцент робиться саме на зовнішній стороні, однак вона необхідна для представлення внутрішнього ядра людини, його інтелектуальних і моральних особливостей. Імідж здійснює відповідний вплив на особисту та професійну сферу людини. Для педагога створення позитивного іміджу є ключем до успіху і запорукою визнання учнів.

У Чернівецькому національному університеті імені Юрія Федьковича соціальних гувернерів готують як спеціалізацію напряму підготовки “Соціальна педагогіка”. Зважаючи на специфіку діяльності соціального гувернера, який розглядається як фахівець з психолого-педагогічної та соціально-медичної підтримки дітей з особливими потребами, що здійснює свою діяльність безпосередньо у сім'ї чи соціально-реабілітаційних, або

опікунсько-виховних закладах [5, с. 18], було розроблено навчальний план, робочі навчальні програми професійно-зорієнтованих дисциплін, які сприяли б ефективній підготовці такого фахівця. Концептуальним підґрунтям слугує положення, що професіоналізація процесу навчання у вищій школі починається зі створення спеціального освітньо-виховного середовища, яке має відповідні якісні характеристики, компоненти, складові й повинно стати об'єктивною умовою та чинником формування майбутнього спеціаліста. У цьому контексті була здійснена модернізація змісту професійної підготовки шляхом добору (створення) фундаментальних дисциплін, "спроєктованих" на майбутню професійну діяльність; передбачене конструювання викладачами таких способів діяльності студентів, які б імітували їх майбутню професійну діяльність, тобто сприяли розвиткові відповідних якостей студентів: умінь аналізувати, інтерпретувати, систематизувати, узагальнювати, що забезпечить їх професійну підготовку, засвоєння наукових знань.

Створення й функціонування освітньо-виховного середовища ВНЗ як чинника професійного становлення майбутніх гувернерів, компоненти й складові якого є цілісною системою, передбачає наявність таких педагогічних умов: конструювання та відбір змісту професійної освіти відповідно до моделі майбутньої фахової діяльності; організація навчально-виховного процесу на принципах педагогічної взаємодії та співробітництва; упровадження імітаційно-ігрового підходу в навчанні; створення психологічного комфорту, свободи вибору способів вирішення навчальних завдань, ситуації успіху студентів.

Послідовне моделювання цілісного змісту і умов майбутньої професійної діяльності пронизує матеріал професійно-зорієнтованих курсів з підготовки гувернерів у Чернівецькому університеті ("Теорія та історія гувернерства", "Технології роботи соціального гувернера", "Дошкільна педагогіка і психологія", "Методика індивідуального навчання", "Педагогіка сімейного виховання", "Музичне виховання та хореографія", "Самообслуговування та соціально-побутове орієнтування інвалідів", "Розвиток мовлення і дитяча література", "Художньо-прикладна діяльність", "Практичний курс іноземної мови з методикою навчання", "Домоведення" та ін.). На семінарських та практичних заняттях упроваджуються активні методи навчання: мікроповіді з реферуванням визначених проблем, рольові ігри, самоаналіз діяльності студентів, розробка практичних пам'яток виходу з певних професійних чи конфліктних ситуацій, брейн-ринги, прес-конференції, ділові ігри, брейнстормінги, виконання творчих завдань, розробка правил, картографія педагогічної ситуації, апробація тестів тощо.

Вище зазначені професійно-орієнтовані навчальні дисципліни підготовки гувернерів містять значний простір для використання імітаційних ігрових технологій, зокрема, ділових ігор як імітації професійно-педагогічної діяльності, пов'язаної з управлінням навчально-виховним процесом, рольових ігор як імітаційної форми активного навчання, що має на меті розвиток у студентів аналітичних здібностей, прищеплення умінь приймати рішення в різних професійних ситуаціях. Тим більше, що діяльність гувернера значно відрізняється від роботи інших педагогічних працівників (вчителя, вихователя ДНЗ, соціального педагога), має елементи імпровізації, потребує творчого підходу, урахування умов життєдіяльності сім'ї та особливостей вихованця.

Окрім того, вважаємо за можливе й доцільне уведення до системи професійно-зорієнтованих навчальних дисциплін майбутніх гувернерів у ВНЗ спецкурсу "Педагогічна майстерність гувернера" як підсумкового, узагальнюючого предмета. Він може вивчатися на 4 курсі (у 8 семестрі), охоплювати 2 кредити і його метою визначаємо формування систематизованих знань щодо специфіки гувернерської діяльності як особливого виду педагогічної професії; основних професійних та особистісних рис гувернера-майстра; розвиток зовнішніх та внутрішніх складових індивідуального іміджу гувернера; опанування практичними вміннями й навичками професійного гувернера, зокрема, розвитку комунікативних, креативних якостей, мистецтва взаємодії з вихованцем, членами його родини.

Структурно спецкурс може об'єднувати два тематичних модулі: "Професія сучасного гувернера: особливості функцій, обов'язків, видів діяльності" та "Індивідуальний професійний імідж гувернера: функції, складові, ознаки". Серед важливих теоретичних тем, які необхідно опанувати студентам, виокремимо: "Суспільна значущість сучасної професії гувернера (соціального гувернера)"; "Особливості професійної діяльності домашнього наставника"; "Комунікативність як провідна професійно-особистісна якість гувернера та шляхи її розвитку"; "Особливості спілкування гувернера з вихованцем та членами його родини"; "Конфлікт у діяльності гувернера та шляхи його вирішення й попередження"; "Стиль в діяльності гувернера"; "Авторитет гувернера: суб'єктивні та об'єктивні фактори становлення"; "Зовнішній та внутрішній імідж гувернера"; "Функції та ознаки гувернерського іміджу"; "Складові іміджу гувернера (установка, позиція, легенда)"; "Принцип виховання собою" як провідна настанова діяльності гувернера" та ін.

Кількість навчальних годин, на нашу думку, необхідно розподілити наступним чином: 1/3 годин – лекційні заняття, 2/3 – семінарські (практичні) заняття. На практичних заняттях важливо передбачити активні методи та форми роботи, звернувши особливу увагу на практичні шляхи створення зовнішнього іміджу гувернера (одяг, зовнішність), розвиток мовлення й комунікативності (дикція, інтонація), жести, постава тощо. Саме таким чином формуватимуться такі якості професійно-особистісної культури гувернера, як чарівність, безпосередність,

позитивна емоційна палітра особистості, готовність до творчості і творення, працездатність й здатність до прогнозування. На практичних заняттях доцільно проводити й діагностичну роботу, зваживши на ту обставину, що студенти 4 курсу вже практично сформовані фахівці. Рекомендуємо тестові випробування, як от – тест на визначення почуття невпевненості у собі; методики визначення темпераменту та відповідних їм екстра- та інтроверсії як індивідуальних характеристик особистості; методика визначення емоційної стійкості (стабільності) – нестійкості (нейротизму, тривожності) та інші. Моделювання різноманітних педагогічних ситуацій у рольових іграх дасть можливість студентам закріпити теоретичні знання, “програти” конкретні епізоди життя певної родини.

Підсумком вивчення спецкурсу може бути залік, який рекомендуємо провести у формі презентації-захисту професійного портфоліо майбутнього гувернера, або виконання індивідуальної творчої роботи з визначеної тематики з метою з’ясування рівня готовності студентів до професійної діяльності.

Висновки... Таким чином, формування індивідуального професійного іміджу майбутнього гувернера у процесі фахової підготовки у ВНЗ передбачає особистісно-орієнтований підхід, що стає основою функціонування відповідного освітньо-виховного середовища й вимагає від студента визначення власної навчальної мети, усвідомлення особистісної освітньої траєкторії та створення особистого освітнього продукту, який відображає досвід практичної діяльності щодо засвоєння ним засобів діяльності, а також його власну творчість як майбутнього спеціаліста. Створення особливого освітньо-виховного середовища у ВНЗ з інноваційною, професійно-креативною спрямованістю впливає на мотивацію навчання студентів, залучає їх до різноманітних видів самостійної роботи, внаслідок чого підвищується їх рівень знань, умінь, навичок, набувається досвід творчої діяльності, формується ціннісне ставлення до професійної діяльності, а отже, підвищується якість освіти. Взаємодія у ньому будується на засадах творчої взаємодії суб’єктів освітньо-виховної діяльності; концептуальними засадами є добровільність і партнерство, визначальними ознаками – особистісний розвиток всіх учасників освітньо-виховного середовища, а очікуваним результатом стає позитивна динаміка сформованості професійних та особистісних якостей.

Подальшої розробки потребують практичні аспекти формування професійного іміджу майбутнього гувернера, зокрема, у процесі проходження неперервної педагогічної /соціально-педагогічної практики.

Література

1. Ганичева А.Н. Подготовка воспитателя-гувернера в системе среднего профессионального педагогического образования: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01/Ганичева Алла Николаевна. – М., 1996. – 160 с.
2. Гордон Э. Столетия тьюторства: монография /Эдвард Гордон, Элайн Гордон. – Ижевск : ERGO, 2008. – 351 с.
3. Журавлев Д. Имидж учителя – необходимость или дань моде? /Д.Журавлев //Народное образование XXI век. – 2003. – №7(№1330). – С. 24-37.
4. Зверева О.Л. Семейная педагогика и домашнее воспитание /О.Л.Зверева, А.Н.Ганичева. – М. : Академия, 2000. – 158 с.
5. Кобилянська Л.І. Сучасні педагогічні технології підготовки майбутніх гувернерів: навч.-метод. посібник /Л.І. Кобилянська. – Чернівці : Чернівецький національний університет, 2012. – 248 с.
6. Королько В. Г. Основи публік рілейшнз: навч. посібник /В.Г.Королько. – К. : Інститут соціології НАН України, 1997. – 266 с.
7. Куприянов С.В. Организация работы гувернерской службы / Сергей Владимирович Куприянов. – Иваново, 1992. – 32 с.
8. Сарапулова Е.Г. Психолого-педагогические основы навчально-виховної діяльності гувернера: монографія /Євгенія Геннадіївна Сарапулова. – К. : МАУП, 2003. – 264 с.
9. Трэверс П. Мэри Поппинс от А до Я / Памела Трэверс. – М. : Худ. л-ра, 1988. – 276 с.

Кобылянская Л.И.

Формирование профессионального имиджа будущего гувернера в процессе обучения в ВУЗе

В статье рассматривается проблема формирования индивидуального профессионального имиджа будущих гувернеров. Система подготовки предполагает формирование и развитие необходимых профессиональных качеств, знаний, умений, ее составляющей является поиск профессионального имиджа; система работы, направленной на самореализацию неповторимости педагога. Автор статьи убежден, что введение спецкурса “Педагогическое мастерство гувернера”, в котором будут рассматриваться пути формирования составных имиджа через систему практических занятий, тренингов, будет способствовать решению этой задачи.

Ключевые слова: гувернер, профессиональный имидж, профессиональная подготовка, профессиональные и личностные качества, составляющие имиджа, профессионально ориентированные учебные дисциплины.

Kobylanska L.I.

Formation of the professional image of the future tutors during university studies

This paper deals with the problem of formation of individual professional image of the future tutors during their studies in high school. The system of training tutors involves the formation and development of the necessary professional skills, knowledge and abilities. Another important component of this system is the search and development of professional image. Development of tutor image is a system of individual work that focuses on disclosure and free self-realization of one's personal "I", individuality inherent to each teacher. Attractive professional image of a tutor is the key to competitiveness in the educational market.

The professional image of teaching staff is based on several factors. The external characteristics of a person that are designed to accentuate or create one's uniqueness and originality have to be taken into consideration. But not less important for teachers (and also tutors) are one's internal characteristics. Gestures, manners, communication qualities, pedagogical tact, language culture, pedagogical intuition are important components of image. The formation of these components occurs during professional training. The individual

professional image shows personal tutor holistic way, one's most important business and personal qualities. Well-formed image should match the status and social role of tutor in the educational space.

The author believes that formation and development of individual professional image of the future tutor is relevant and appropriate in the general educational, social and educational sciences. Besides, it is possible to implement a special course "Pedagogical skills of a tutor". In a system of practical classes and trainings the ways of creating the main components of image can be examined.

Key words: tutor, professional image, professional training, professional and personal qualities, components of the image, professionally oriented disciplines.

Подано до редакції 26.03.2014.

УДК 371.2:37.032

© 2014

Коваленко Ю.Б.

САМОРОЗВИТОК ФАХІВЦІВ У ГАЛУЗІ ІНФОРМАЦІЙНОЇ БЕЗПЕКИ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ДИСЦИПЛІН НАУКОВО-ПРИРОДНИЧОГО ЦИКЛУ

У статті здійснено теоретико-методологічний аналіз формування саморозвитку майбутніх фахівців у галузі інформаційної безпеки, в процесі вивчення дисциплін науково-природничого циклу у ВНЗ (методика теорії розв'язання винахідницьких завдань). Визначено наукові засади та шляхи психолого-педагогічного забезпечення ефективності цього процесу.

Ключові слова: саморозвиток, компетентність саморозвитку, компетентнісний підхід, системний підхід, синергетичний підхід, методологія навчання, технологія навчання.

Постановка проблеми у загальному вигляді... Вдосконалення науково-теоретичної і практичної підготовки майбутніх фахівців є однією з найактуальніших проблем у світовій та вітчизняній професійній освіті. Сучасне суспільство має фундаментальну освітню потребу у формуванні особистості, здатної до саморозвитку і самовдосконалення; особистості, яка б легко адаптувалася до швидкозмінних соціальних та технологічних умов; мала високий інтелектуальний та творчий потенціал, вміла використовувати набуті знання як до розв'язання прикладних завдань, так і до продукування нових знань.

Сучасна парадигма освіти ставить у центр освітньої діяльності формування саме компетентної особистості. Навіть найкраще викладання, яке базується на засвоєнні певної суми знань і вміння відтворювати їх під час контролю, все ж не можуть забезпечити майбутнього фахівця з інформаційної безпеки знаннями на все життя. Особливо це зрозуміло в сучасних умовах динамізму зміни знань та інформації, що призводить до втрати людиною певних компетентностей. У таких умовах актуально постає проблема формування компетентності саморозвитку особистості, яка дозволяє їй залишатися конкурентоспроможною на ринку праці та сприяти процесу самореалізації. Компетентне ставлення особистості до життя означає потребу в самопізнанні, саморозумінні, самореалізації в професійній діяльності [9].

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми...

Проблема саморозвитку особистості перебуває у центрі уваги багатьох науковців. На теоретико-методологічному рівні проблема саморозвитку особистості знайшла своє висвітлення в працях вітчизняних (Г.Костюк, І.Бех, Б.Вульф, О.Газман, Г.Звенигородська, В.Зінченко, О.Киричук, Б.Кобзар, Л.Кулікова, А.Меренков, М.Ценко) та зарубіжних (Р.Бернс, А.Маслоу, Г.Олпорт, К.Роджерс та ін.) дослідників. Особливою глибиною вирізняються дослідження у таких напрямках: теоретичні розробки феномену «саморозвиток особистості» (О.Киричук, О.Корніяка, І.Кузьменко); рефлексивні механізми «саморозвитку особистості» (І.Булах, О.Дубовенко, О.Ільїн, О.Колесник, І.Слободенюк); онтогенетичні етапи «саморозвитку особистості» (І.Маноха, Т.Серебряна, Т.Пунцева); дослідження характеру мотивації саморозвитку (В.Волков, А.Дмитренко, Т.Дмитрова); визначення провідних засобів «саморозвитку особистості» (В.Гребенюк, П.Горностаї, Є.Саянова); визначення провідних шляхів саморозвитку фахівця як необхідної умови його ефективної діяльності (Т.Титаренко, Н.Чепелева, В.Щербакова).

Основним завданням нашого дослідження є вивчення особливостей формування саморозвитку майбутніх фахівців з інформаційної безпеки в процесі вивчення дисциплін науково-природничого циклу у ВНЗ. Слід зазначити, що психологічні проблеми професійної підготовки майбутніх фахівців у вітчизняній психології досліджувалися в зв'язку з аналізом професіоналізації особистості в межах теорії діяльності (Ю.М. Забродін, О.А. Конопкін, О.М. Леонт'єв, Б.Ф. Ломов, В.Д. Шадріков та ін.); психологічних концепцій професійного становлення та професійного розвитку особистості в рамках особистісно-розвиваючого (Г.О. Балл, Є.О. Климов, А.К. Маркова, Л.М. Мітіна, Б.О. Федоришин та ін.) та акмеологічного підходів (А.А. Деркач, Н.В. Кузьміна, В.А. Семиченко, А.П. Ситников, Т.А. Ясюкова та ін.), особливостей самоактуалізації особистості в процесі професійної підготовки й діяльності (О.О. Бодальов, Л.М. Мітіна, Л.М. Ожигова, А.О. Реан).

Зробивши аналіз наукового матеріалу, слід зазначити, що проблема саморозвитку майбутніх фахівців з інформаційної безпеки в процесі вивчення дисциплін науково-природничого циклу залишається недостатньо розробленою [2].

Формулювання цілей статті... Метою статті є теоретичне обґрунтування наукових шляхів оптимізації формування компетентності саморозвитку в процесі вивчення дисциплін науково-природничого циклу.

Виклад основного матеріалу дослідження... У зв'язку із стрімким впровадженням новітніх інформаційних технологій в усі сфери діяльності, відповідно збільшується і кількість цінної інформації, від захищеності якої залежить більшість важливих рішень, що приймаються на різних рівнях – від керівника відділу підприємства до голови держави. Інформаційна безпека – це стан інформаційних ресурсів, при якому забезпечується їх конфіденційність, неможливість модифікації неавторизованою особою та можливість використання тільки авторизованою особою. Інформаційна безпека наразі актуальна і перспективна галузь, що є складовою частиною успіху в управлінні підприємством і гарантує раціональне та ефективне вдосконалення всіх взаємозв'язаних процесів підприємства. Наша держава має значні інформаційні ресурси, що потребують якісного управління та захисту. З цих позицій підготовка фахівців із організації інформаційної безпеки є невід'ємною складовою інформаційної безпеки держави.

Сучасне суспільство все більше набуває рис "суспільства знань", тобто соціальної системи, яка будується і розвивається навколо процесів продукування, розподілу та використання наукових знань. Університети мають адаптуватися до динаміки ринку праці, який потребує постійного оновлення професійних знань а, отже, і нових форм, методів та засобів опанування ними. Саме тому, інтеграція загальноприродничих та фахово зорієнтованих знань зумовлює необхідність вдосконалення курсу дисциплін науково-природничого циклу не лише як теоретичних знань (наукових фактів, теорій, концепцій), а й у аспекті інтелектуальних вмій та навичок, які складають основу розвитку й самореалізації особистості. Предметом вивчення мають бути не лише результати чиєсь інтерпретації (викладача, автора підручника), чийогось сприйняття, які подаються як істина. Оволодіння змістом навчальної дисципліни має бути націлене, насамперед, на формування загальних способів мислення та діяльності, що адекватні до фахових, і здійснюватися послідовним моделюванням у різних формах навчальної діяльності.

Відповідно до принципу єдиного інтелекту кожна навчальна дисципліна має свою цінність у аспекті формування професійного мислення оскільки надає не лише предметні знання й способи практичного використання знань, а й створює фундамент інтелектуального досвіду та інформаційної мобільності. Цінність навчальної дисципліни великою мірою залежить від ступеня її формалізації та структуризації, а також від рівня використання її в інших дисциплінах та професійній діяльності. Так, знання дисциплін науково-природничого циклу (наприклад, «Фізика») передбачає об'єктивне обґрунтування та розуміння реального світу на фундаментальному рівні, а також формування основ системного, логічного та критичного мислення. Фахівці в галузі інформаційної безпеки у своїй діяльності широко користуються такими логічними категоріями як поняття, судження, умовиводи, дедукція, індукція, заперечення, аналогія тощо. Тобто вивчення науково-природничих дисциплін формує фундамент когнітивного досвіду та інформаційної мобільності, безпосередньо впливаючи на професійне мислення, даючи змогу швидко оволодіти суттю проблеми, прийняти оптимальне рішення в будь-якій галузі знань. Дисципліни науково-природничого циклу, найповніше відображають здатність інтелекту аналізувати невизначену ситуацію, описувати її з використанням термінології, встановлювати основні чинники, доводити рівень розуміння до можливості теоретичного передбачення розвитку в часі. Визначальною є роль науково-природничих дисциплін і у формуванні двох важливих для особистості студента діалектично пов'язаних ментальних структур: запрограмованість на творчий пошук, на високу професійну та соціальну відповідальність [3].

На наш погляд, одне із основних завдань талановитого педагога полягає у тому, щоб навчити особистість самостійно здобувати, систематизувати і генерувати (створювати) нові професійно значущі якості. На наш погляд, найкращим освітнім середовищем для цього є самостійна робота студента, основне завдання якої полягає в тому, щоб навчати студентів самостійно мислити, працювати, знаходити і доводити необхідний матеріал, компонувати, аналізувати, брати на себе відповідальність, формувати творчий погляд на речі, завдяки чому студент стає готовим до того етапу, коли можна буде приступати до самостійної дослідницької роботи. Це обумовлено тим, що у структурі самостійної діяльності, поряд з елементами відтворення, постійно проявляються елементи творчості, які є значними не тільки завдяки новизні результатів, але й завдяки нестандартності самого процесу. Саме тому творчі самостійні роботи мають таку цінність, що, виконуючи їх, студент може знайти оригінальні способи рішення пізнавальної задачі, які не були передбачені викладачем.

Згідно специфіки професійної діяльності вищих технічних навчальних закладів (ВТНЗ) Є.Я. Голант виділяє такі види навчальної діяльності:

- організаційно-технічна, що спрямована на організацію і технічне виконання завдань;
- пізнавальна, яка пов'язана з оволодінням знань;
- практична, спрямована на виконання робіт тренувального характеру і застосування знань на практиці.

На основі цих видів діяльності автор виділив три шляхи прояву самостійності: організаційно-технічна самостійність; самостійність у процесі пізнавальної діяльності; самостійність у практичній діяльності.

Розглядаючи пізнавальну самостійність як здатність людини без сторонньої допомоги здобувати інформацію з різних джерел.

Найчастіше творча діяльність студентів ВТНЗ набуває характеру винахідництва і пов'язана з розв'язанням винахідницьких завдань, навчитися якому без філософського сприйняття дійсності, докілья неможливо, бо саме в творчій діяльності важливу роль відіграє багаж наукових знань винахідника. Володіння сучасними науковими знаннями, останніми науковими досягненнями науки – необхідна умова успішної винахідницької діяльності. Важливим також є вивчення винахідницького досвіду минулого, знання успіхів та помилок попередників [2].

Усім, хто пов'язаний з винахідницькою діяльністю, треба знати спеціальні прийоми та методи, які сприяють виникненню способу розв'язання, та загальні прийоми розв'язання творчих технічних завдань. ТРВЗ – наука, яка вивчає об'єктивні закономірності розвитку технічних систем і яка розробляє методологію (систему методів та прийомів) розв'язків технічних проблем. Основними механізмами теорії розв'язання винахідницьких завдань (ТРВЗ) є алгоритм рішення винахідницьких завдань (АРВЗ) і система стандартів на рішення винахідницьких завдань. Натомість ТРВЗ може не дати ефекту в тих галузях науки й техніки, де відсутнє розуміння фізичної сутності процесів або там, де переважають вольові рішення. Для реалізації ТРВЗ на практиці у винахідницькій діяльності потрібні більші витрати часу на збирання й аналіз патентних й інформаційних матеріалів.

Для ефективного використання ТРВЗ необхідні цілісні універсальні знання на фундаментальному рівні, що не притаманно роботі традиційних вищих технічних закладів. Напевно, це є основною перешкодою для масового впровадження ТРВЗ. Широта знань та рівні розуміння сутності дозволяють швидко й комплексно оцінити взаємозв'язок й знайти оптимальне рішення, що забезпечує істотне підвищення ефекту в порівнянні з рішеннями, знайденими традиційним методом випробувань і помилок без належного обґрунтування. Цікаво, що цей ефективний метод може широко використатися і в інших галузях діяльності, а саме, ТРВЗ може розглядатися як поглиблення функціонально-фізичного аналізу систем [1].

На практиці доведено, що ТРВЗ дозволяє успішно розв'язувати задачі будь-якого рівня складності, які виникають у різноманітних сферах виробництва і повсякденного життя. При цьому ТРВЗ дозволяє сформувати такий стиль мислення, якому притаманне вміння аналізувати будь-які проблеми, встановлювати системні зв'язки, виявляти протиріччя, знаходити для них рішення на рівні ідеальних, прогнозувати можливі варіанти розвитку таких рішень тощо. Виходячи з того, що активність студенту необхідна на всіх ланках навчального процесу, особливо при сприйнятті нових знань або способів дій, то таким способом дій при формуванні професійно значущих якостей майбутніх фахівців з інформаційної безпеки може стати методика використання ТРВЗ, яка, є визначною у навчальному процесі при формуванні пізнавальної активності. Саме методика ТРВЗ, на наш погляд, загострює увагу студентів, робить їх сприйняття більш цілеспрямованим, спонукає напружено мислити, шукати шляхи застосування знань на практиці, бо тільки активний мисленнєвий процес може забезпечити свідоме і глибоке засвоєння знань, зробивши їх своїми переконаннями.

Висновки... Важливим для інтеграції фундаментальних та фахових знань є і зворотний вплив – методи фундаментальних наук активно використовуються при вивченні фахових дисциплін. Саме це, на нашу думку, дає змогу системно формувати вміння використовувати фізичні методи, закони та закономірності для розв'язання професійних завдань. Таке навчання можна визначити як системно-орієнтоване. Важливе значення в цьому аспекті мають інтегровані курси, у яких, одночасно, беруть участь не тільки фахівці-інженери, а й фізики, хіміки, фізіологи.

Сучасне суспільство потребує утилітарного прагматизму у професійній підготовці, тому, в сучасних умовах, передові класичні університети серйозно посилюють як фундаментальну так і фахову компоненти навчальних програм, нерозривно поєднуючи у часі теорію та практику впродовж усього процесу навчання. В цьому аспекті істотно посилюється основна перевага класичної університетської освіти – здатність працювати на довготривалу перспективу, забезпечуючи інтелектуальний розвиток студента, формуючи та розвиваючи його конвергентні та дивергентні здібності. Університети мають, сьогодні, ексклюзивну потенційну можливість реалізувати модель навчання, за якої професори та викладачі не лише передають знання, а й здійснюють науковий пошук, працюючи в практичних ситуаціях, де відсутні готові рішення, поєднуючи наукові дослідження і процес навчання. Саме тому повноцінна освіта незалежно від профілю спеціаліста має формувати цілісне уявлення про наукову картину світу, закладати необхідний для професійної діяльності фундамент, сприяти творчому розвитку особистості та правильному вибору власної траєкторії неперервної освіти. Ці вимоги можуть бути дотримані лише за умови фундаменталізації вищої освіти, що базується на новітніх педагогічних технологіях [4].

Оскільки пріоритетним завданням, спільним для всіх науково-природничих дисциплін, є побудова цілісного каркасу природничо-наукової картини світу, то фундаментальні фізичні знання (основні закони, теорії, концепції) мають формувати інваріанту основу. Використання системно-структурного підходу при конструюванні навчального матеріалу сприяє формуванню у майбутніх фахівців в галузі інформаційної безпеки цілісної фізичної та природничо-наукової картини світу в усій різноманітності її складових та зв'язків між ними [3].

Література

1. Бех, І. Д. Цілісність особистості як теоретико-прикладна проблема / І. Д. Бех // Педагогіка і психологія. – 2008. – № 2 (59). – С. 40-49.
2. Іванчук Ю.Б. Модель формування фундаментальних фізичних теорій як основа вивчення науково-природничих дисциплін (фізики) у ВНЗ / Ю. Б. Іванчук // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – Суми : СПУ ім. А.С.Макаренка, 2011. – Вип. 1 (11). – С.29-34.
3. Іванчук Ю.Б. Системно-синергетичний підхід при формуванні структури і змісту науково-природничих дисциплін для фахівців у галузі інформаційної безпеки у ВНЗ / Ю. Б. Іванчук // Вісник післядипломної освіти : Зб. наук. праць. – К. : Ун-т менедж. освіти НАПН України, 2011.– Вип. 3(16). – С. 79-84.
4. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики : колективна монографія / кол. авт. : Бібік Н.М., Ващенко Л.С., Локшина О.І., Овчарук О. В., Паращенко Л.І., Пометун О.І., Савченко О.Я., Трубачева С.Е.; під заг. ред. О.В. Овчарук. – К. : К.І.С., 2004. – 112 с.
5. Компетентність саморозвитку фахівця: педагогічні засади формування у вищій школі : монографія / О.О.Біла, Т.Р.Гуменникова, Н.В.Кічук, Я.В.Кічук, М.О.Князьян, С.О.Рябушко, Є.А.Улятовська ; за ред. Н.В. Кічук. – Ізмаїл : ІДГУ, 2007. – 236 с.
6. Кремень, В. Людиноцентризм в освіті: філософія нових підходів / В.Г.Кремень // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2006. – № 1. – С. 7-18.
7. Лосєва Н.М. Саморозвиток викладача вищої школи: Навчальний посібник / Н.М. Лосєва. – Донецьк : ДонНУ, 2003. – 336 с.
8. Сухоленова О.Г. Етапи саморозвитку особистості // Психологія : Зб. наук. праць. – Вип. 3(9). – К. : НПУ ім.М.П.Драгоманова, 2000. – С. 98-104.
9. Цукерман Г.А., Мастеров Б.М. Психологія саморозвиття / Г.А. Цукерман, Б.М. Мастеров. – М. : Интерпракс, 1995. – 288с.
8. Сухоленова О.Г. Етапи саморозвитку особистості [Текст] / О.Г. Сухоленова // Психологія : Зб. наук. праць. – Вип. 2 (9). – Ч.1. – К. : НПУ ім.М.П.Драгоманова, 2000. – С. 98-104.

Коваленко Ю.Б.

Саморазвитие специалистов в области информационной безопасности в процессе изучения дисциплин научно-естественного цикла

В статье рассматривается теоретико-методологический анализ формирования саморазвития будущих специалистов в области информационной безопасности, в процессе изучения дисциплин научно-естественного цикла в ВТУЗ (методы проблемных ситуаций и методика теории решения изобретательских задач). Определены научные основы и пути психолого-педагогического обеспечения эффективности этого процесса.

Ключевые слова: саморазвитие, компетентность саморазвития, компетентностный подход, системный подход, синергетический подход, методология обучения, технология обучения.

Kovalenko Y.B.

Self-development experts in the field of information security in the process of learning sciences research and natural sciences

The following article presents theoretical and methodological analysis of the conditions of forming future professionals' self-development skills related to information security area, in process of studying highest technical institution's natural science subject cycle (methods of problem situations and inventive objective solution theory method). Defines scientific principles and the ways of psycho-pedagogical provision that ensures the effectiveness of the current process. Current state analysis of natural science subjects in national technical universities has revealed contradiction between fundamental and professional components of the highest technical degree, outlining possible ways of their reduction by: deepening theoretical, methodological and ideological orientation in the sense of fundamental scientific and natural sciences; finding optimal ratio between fundamental theoretical and practical vocational specialist training; distinguishing invariants and installing them on the basis of interdisciplinary connections as hardening grounds of natural science foundation training future professionals in the area of information security; integrity, consistency and functionality increase of the theoretical knowledge and actions; mastering generalized means of algorithmization and design of cognitive and scientific research student activity.

It sharpens students' minds, makes their perception more purposeful, stimulates brain activity and the ability of practical knowledge implementation, since only active thinking process can provide conscious and deep knowledge adoption, turn it into students' own belief.

Information security management specialists must be able to solve those tasks, that are being directly related to all aspects of information protection area. The future professionals preparation process itself is based on mastering modern informational technologies, fundamental and applied scientific subjects, that will allow them to master the construction and principles of modern computer system and network operation, organize digital documentation circulation, administrate computer networks, project information protection and information security management systems etc.

Key words: self-development, self-competence, competence approach, system approach, synergistic approach, educational technology, teaching methodology.

Подано до редакції 31.03.2014.

ОСОБЛИВОСТІ ХУДОЖНЬОЇ ОБРОБКИ ТЕАТРАЛЬНИХ ТКАНИН У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ХУДОЖНИКІВ ТЕАТРАЛЬНО-ДЕКОРАЦІЙНОГО МИСТЕЦТВА

У статті розглядається проблема вдосконалення викладання спеціальних дисциплін на практичних заняттях, шляхом введення у курс «Художня та технологічна обробка театральних тканин» творчого завдання щодо створення композиції для розпису батіка на прикладі народного мистецтва писанки. Розвитку творчого потенціалу студентів ВНЗ мистецького напрямку засобами використання традицій народного мистецтва писанок у декоративному мистецтві за технологією батік. Завданням статті є порівняльна характеристика технологічних прийомів розпису гарячого батіку та розпису писанки.

Ключові слова: викладання, батік, писанка, мистецтво, театральне-декораційне мистецтво.

Постановка проблеми у загальному вигляді... Сучасне мистецтво України базується на багаторічних традиціях українського народу та важливих зразках народного мистецтва. XXI сторіччя повинно стати для українських митців, особливо для викладачів, важливою віхою у вихованні майбутніх фахівців мистецького напрямку. Об'єднання багатовікового досвіду свого народу у різних видах мистецтва та концентрація цього матеріалу повинна стати базою у викладанні творчих дисциплін. Професійна культура майбутніх художників театрального-декораційного мистецтва містить у собі аксіологічний та праксіологічний компоненти тому при її формуванні вивчення спеціальних дисциплін полягає у залученні студентів до спадщини народного мистецтва та технологічних прийомів декораційного мистецтва. Ми розглянемо це в рамках дисципліни «Художньої та технологічної обробки театральних тканин». Сучасна педагогіка має потребу у підтримці викладачів, які спрямовують у підростаючого покоління здоровий патріотизм і любов до цінностей національної культури.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми... Проведений аналіз літератури показав, що в Україні відсутнє фундаментальне видання, яке б висвітлювало проблеми професійного виконання текстильного виробу за технологією батік на основі вивчення народної творчості. Вивчення даного питання демонструє розрізненість літературного матеріалу. Теми схожості розпису писанки та гарячого батіка торкалась Таміла Печенюк у своїй статті «Джерельні основи виникнення розпису тканин» [4, с. 25-29], але ця тема подальшого розвитку не отримала. На сьогодні багато літератури висвітлює історію народної культури, зокрема історію писанки [3; 6], але в жодному виданні не проводиться паралель з декоративним розписом тканин за технологією гарячого батіка. Також слід звернути увагу на те, що книги, статті та посібники, присвячені розпису тканин у техніці батік [2] більш придатні для використання їх у гуртковій роботі та навчальному процесі художніх шкіл. Вищі навчальні заклади поки ще не мають розробленого посібника з цієї теми, тому проводиться подальша робота щодо збору і вивчення літературного матеріалу для його створення.

Формулювання цілей статті... Мета даної статті полягає у вдосконаленні викладання спеціальних дисциплін на практичних заняттях шляхом введення у курс «Художня та технологічна обробка театральних тканин» творчого завдання щодо створення композиції для розпису батіка на прикладі народного мистецтва писанки. Розвитку творчого потенціалу студентів ВНЗ мистецького напрямку засобами використання традицій народного мистецтва писанок у декоративному мистецтві за технологією батік. Завданням статті буде здійснена порівняльна характеристика технологічних прийомів розпису гарячого батіку та розпису писанки.

Виклад основного матеріалу дослідження... Особливості художньої обробки театральних тканин полягають у вивченні різноманітного матеріалу не тільки технологічного напрямку, але й історичного, культурологічного мистецтвознавчого. Видатний митець М.Л.Бойчук переконував своїх послідовників та учнів: «Не бійтеся втратити свою індивідуальність. Хто краще працює, до того приглядайтесь. Не треба боятись запозичувати в іншого, треба намагатися зробити краще. Індивідуальність сама виявиться, коли майстер визріє». Цей вислів підкреслює необхідність ознайомлення тих, хто навчається у мистецьких закладах, з кращими мистецькими творами, в тому числі й з яскравішими витворами народного мистецтва. «Є тільки одна спільна для всіх особливість, на яку завжди може розраховувати виховання: це те, що ми називаємо народністю.... Виховання, створене саме народом та засноване на народних засадах, має ту виховну силу, котрої нема в жодній з самих найкращих систем, які засновані на абстрактних ідеях або які позичені в іншого народу.... Усяка жива історична народність є саме найкраще, прекрасне створення Господнє на землі, й вихованню залишається тільки черпати з цього багатого та чистого джерела», писав К.Ушинський у статті «Про народність у суспільному вихованні» [8].

У роботах О.Рудницької бачимо наскільки багато значення вона приділяла розвитку особистості шляхом залучення до предметного світу культурних цінностей, до культури відповідної історичної епохи в процесі якого формується особистість, її почуття і думки набувають певної культурної форми та знаходять самовираз у цій

культури. Авторка говорить, що «людина здатна бути носієм і творцем культури тільки тому, що вона «занурена» у соціально-культурне середовище, в той культурний контекст, з якого бере свої уявлення, правила життя, способи дій, тому вплив культури на людину можна вважати інтегральним фактором її соціалізації, індивідуальним результатом опанування культурних цінностей суспільства, характеристикою освіченості особистості». [5, с. 48].

«Особистісна культура – це узагальнена ознака змістового наповнення життєдіяльності суб'єкта, стилю та способу його життя. Її компоненти утворюють системно сформовані ціннісні якості, які реалізуються у діяльності та в яких результати суспільної культури виявляються як особисті досягнення» [5, с. 49].

В контексті цього ми зробили спробу поєднати два види декоративного мистецтва споріднених за технологією – використання розпису писанок у мистецтві текстильного дизайну.

Для цього необхідно розробити теоретичний матеріал – символіку зображень, які використовуються в писанкарстві, сакральне значення писанки та її символів, провести порівняльну характеристику розпису писанок та технології гарячого батіка. Здійснити втілення цього методу на прикладі практичного виконання текстильного виробу студентами ВНКЗ Одеського театрального училища.

Спостерігаючи процес зародження, формування та розвитку культури України, можна відзначити відродження багатьох культурних напрямків, де мистецькі художні витвори займають чинне місце. Аналізуючи цей процес необхідно зазначити значне професійне зростання у виконанні творчих робіт під час фахової підготовки. Цьому сприяє, у першу чергу, вивчення першоджерел, накопичення знань з історії мистецтв, історії костюму, театру, народного та декоративного мистецтв, а також цінність відносин які позитивно впливають на самосвідомість молоді та знаходять відображення в процесі виконання ними творчих завдань.

Видатний митець М.Бойчук був переконаний, що зміст і форма в мистецтві становлять неподільне ціле, виражене формою, лініями й кольорами. Щоб довести учням важливість цієї думки, він показував їм альбоми шедеврів середніх віків, Китаю, Єгипту, Японії, Персії, Росії, України, а також зразки народного мистецтва [7, с. 179].

Вивчаючи роботи відомого педагога К.Ушинського можна відмітити, що він перед навчанням ставив три основні цілі: освітню, виховну і розвивальну, які завжди повинні виступати в єдності.

У його творах знайшли обґрунтування такі принципи навчання: наочності, свідомості й активності, послідовності й систематичності, міцності знань, зв'язку навчання з життям, емоційності, поєднання інтересу й відповідальності. У процесі навчання всі принципи не виступають самостійно, а органічно переплітаються і обумовлюють один одного.

У засвоєнні знань, за К.Ушинським, велике значення має наочність. Діти мислять формами, фарбами, звуками, відчуттями, тому в процесі навчання корисно використовувати всі наочні засоби з тим, щоб органи чуттів брали безпосередню участь у сприйманні навчального матеріалу. На нашу думку, у ВНЗ мистецького напрямку у студентів органи чуттів більш розвинуті, тому саме ця система наочності зберігає свою актуальність у вищій школі. Навчання в такому разі повинно будуватися на живому спогляданні, на конкретних образах, за формулою: від конкретного до абстрактного, що вказує на тісне поєднання наочності і слова (читання, розповіді, бесіди тощо).

Базуючись на працях К.Д.Ушинського, принцип наочності став широко застосовуватися у багатьох педагогічних учіннях. Об'єднання цих двох принципів – принципу наочності та принципу народності посилить бажаний результат в процесі фахової підготовки.

На прикладі запропонованих методів навчання ми намагалися продемонструвати, як можна сприяти формуванню професійної культури майбутніх художників театрального-декораційного мистецтва засобами втілення до навчальної дисципліни «Художня та технологічна обробка театральних тканин» яскравих зразків народної творчості.

Досконале вивчення народної творчості писанки дає можливість самовиразу в сучасних творчих роботах починаючих художників. Мета викладача не тільки ознайомити студентів з найбільш яскравими зразками народного мистецтва, а навчити їх правильно застосовувати одержані знання, уміння, навички та досвід.

Мистецтво писанки здавна привертало увагу етнографів, фольклористів та мистецтвознавців, і як старовинний звичай, і як прояв таланту народних майстрів.

Про писанки існує багато легенд та приказок. Одна з них висловлює таку думку: «У світі буде існувати любов до тих пір, доки будуть розписувати писанки».

Писанки – майстерно розписані пасхальні яйця – належать до найкращих творів українського народного мистецтва.

Історія походження писанок сягає сивої давнини українського народу та пов'язана з язичницьким культом, в якому славиться закон весняного пробудження всього суцього на землі.

Християнство пов'язало писанку з Великоднем.

Писанки прикрашали різними засобами, вони також відрізнялись своїми візерунками, що свідчить про високий рівень мистецтва українського народу, його здібність сприймати квітучу природу своєї країни та одночасно про талант стилізувати різноманітні орнаменти, яких дуже багато у розпису писанок.

«Знання своєї рідної, унікальної мови культури є необхідним для всіх видів людської діяльності. Однак, особливого значення це набуває в семіотичному полі символів – знаків, що найбільш яскраво і лаконічно відображають багатогранність об'єкта, передають абстрактні ідеї та поняття, пов'язані з ним. Якщо просто знак має одне, чітко закріплене за ним значення, то символ – багатозначний і піддається різним тлумаченням залежно від контексту. Саме такою образно-символічною системою є світ художньої культури, оскільки створення узагальнених та абстрактних образних символів – становить спеціальну мету і призначення мистецької діяльності» [5, с. 50].

Головна група орнаментів української писанки зображає різноманітні солярні знаки. Їх основа – це символічне зображення сонця, яке являється джерелом життя та світла. Вони всі різні за формою. Наприклад, на писанках Лемківщини, Перемишльщини «зірки» та «сонце» зображенні, як розетки, на писанках з Одещини вони – як рубінові зірки, на писанках Західного Поділля вони відносно реалістично відображують весняне сонце. Проте самим старовинним варіантом солярного знаку слід враховувати «павучки» із Східного Полісся та «крутороги», які поширені по всій Україні.

Ці символи та знаки здавна цікавили художників, археологів та етнографів. Їх дослідження доводять, що писанка має довгу історію, яка проростає із стародавніх часів.

Можна поділити цю історію на два етапи: перший дохристиянський з його розквітом та другий з піднесено надприродною інтерпретацією християнської символіки.

Ще багато часу потрібно, щоб розгадати архаїчні зображення, але спробуємо окреслити деякі міркування в цьому аспекті.

Перший розквіт писанки приходить на I ст. до Різдва Христового та тісно зв'язаний з релігійними ідеями наших пращурів та піднесенням ними сонця.

Людина приділяє велике значення, закликанню животворної дії сонця на житло, поле, дітей, для цього вона розписує сире яйце цілющими знаками. Так з'являється писанка, або фарбує одним кольором варене яйце – це крашанка, все це стає ритуалом. Про це свідчать археологічні знахідки.

Яйце, як у доісторичні часи, так і у християнстві, символізує – життя.

Після прийняття християнства багато символів приймають нову інтерпретацію. Хотілось би розглянути самі поширені з них



Колесо – як знак єднання найвищого спокою із напруженою силою – є вершиною досконалості, образом Вічності Божої і уявленням того безсмертя, яке у природі виражене повторенням відродження життя. У загально християнському розумінні колесо є символом безсмертя і майбутнього небесного існування, образом безмежної Божої любові.



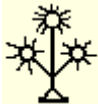
Сонце – як центр і основа небесного простору – є носієм світла і життя. Бог – це світло, і тому сонце є символом Бога. В наших літургійних молитвах ми часто звертаємося до Христа, як до Сонця-Правди.



Хрест – чотириріг, як символ Всесвіту – є знаком чотирьох сторін світу, чотирьох вітрів, чотирьох під року і чотирьох темпераментів. У християнстві хрест – це святий знак відкупу, яким церква все починає, благословляє і освячує. Тому належить йому перше місце серед християнських символів.



Трикутник – символ вогню, безсмертя, а також чоловічої і материнської сили. У християнстві – це символ Пресвятої Трійці. Із вписаним у трикутник колесом – це символ Божого ока.



Дерево життя – як космічне дерево – є символом небесного стрижня і скарбницею життя: поєднує в собі подовженість і короткочасність, стійкість і динаміку, силу і слабкість, верх і низ; це символ безперервного відродження природи. Дерево займає у Святому письмі центральне місце. Із багатьох понять можна виділити найсуттєвіше, а саме: дерево – це сукупність усього доброго й цінного; це образ Божої мудрості, входження в Божу волю і Божу довіру.



Спіраль – знак вегетативної органічної плодючості, і як знак Сонця є володарем часу. Числа 7 і 12 належать доаспекту Сонця. Це також символ порядку таїнства літургійного року.



Триріг – знак святого числа 3 і трибожества. Число 3 є символом симпатії та порядку і тому є класичним числом культових повторень.



Зірка – знак неба, визначення порядку небесних тіл і підтвердження сонячного божества. В християнстві зірка – це знак царства Христа. Святий Апостол Павло називав зірку образом вибраних у вічності, і найбільш яскраво серед них світить Марія-Мати. Ласкава, як вранішня зоря, вона сповіщає про схід Сонця-Христа.



Свастика – знак святого вогню і сонця. У християнстві свастик є символом Божественної Величі. У ранньому християнстві свастика охороняла від злих духів.



Риба символізує воду, а також, як і вода, є символом життя та смерті. Через її незвичайну якість примноження вона є поширеним знаком щастя. У християнстві – це символ новохрещених.

Різноманітність описаних символів дає можливість зрозуміти глибину мудрості українського народу, його вміння оберігати себе, свою оселю, родину, життя, утворювати магічне писанкове коло захисту в обрядах та звичаях [1, с. 38-46].

Починаючи проведення порівняльної характеристики розпису писанки та розпису гарячого батіка, хотілось би звернути увагу на наш погляд на важливий аспект – писанка є символом українського народного мистецтва тоді, як батік являється візитною карткою острову Ява, Індії, Японії та інших Східних країн. Батік у Європі з'явився на початку XX сторіччя цей факт ще більше зацікавлює студентів при ознайомленні з цією темою, так як дає можливість відчувати єдність у народній творчості, незалежно від місто положення країни, віросповідання та культурної спадщини.

Зупиняючись детальніше на технології виготовлення писанок можна зробити акцент на підготовчій роботі. Яйця відбирають добрі білі, які мають шершаву поверхню, тому що гладка погано краситься.

Перед початком роботи над розписом яйце тримають теплій воді додали одну ложку питної соди, потім обережно м'якою ганчіркою знімають бруд. Після цього яйце на декілька хвилин опускають у воду в якій розчинено дві ложки оцту.

Проводячи паралель з розписом за технологією батік необхідно відмітити, що при виборі та підготовці тканини для розпису надавали теж велике значення. Так, наприклад, у Китаї тканину обережно прали, потім тримали у воді, після цього варили у рисовому відварі, сушили, відбивали спеціальними дерев'яними вальками і тільки після цього її розписували тушшю та мінеральними фарбами. В Японії перед розписом шовкової тканини для кімоно її треба було випрати та обов'язково виполоскати у джерельній воді.

В обох випадках робота завжди була у тиші та спокої, у доброму настрої, щоб і лінії були рівні та чисті. Виправлень у роботі, як над писанкою так і у батіку не може бути. Добрий настрій також потрібен й при розписі батіку.

Яйце поділяють на ділянки, а сам орнамент на основні лінії. За допомогою писальця покривають гарячим воском ті частини узору, які повинні залишитися білими. Потім фарбують його у наступний колір наприклад жовтий. По жовтому фону наводять воском ті деталі, які повинні бути жовтими. Далі процес повторюється.

При розписі гарячого батіку також треба дотримуватися руху від самого світлого кольору до більш насиченого. Поверхню візерунків перекриваємо за допомогою пензлика або чантинга, електро-штифта.

Для виготовлення писанок використовували природні фарби.

Зараз для розпису існує багато спеціальних фарб, але й досі природні фарби слугують поштовхом натхнення для сучасних фахівців.

У батіку теж використовували природні фарби, рослинні та мінеральні.

Зараз для розпису існує багато спеціальних фарб, але й вони мають зріднену основу, як для батіку так і для писанок.

Після розпису, писанки у старовинні часи обпалювали у пічці. Їх складали у керамічну миску та ставили у піч, коли віск починав плавитись його обережно обтирали ганчірками. Зараз цей процес трошки відрізняється. Сучасні писанки кладуть на дерев'яну дошку з вколоченими цвяхами та засовують у піч. Для видутих яєць температура повинна бути 125 градусів, для повних 250 градусів на 25 хвилин. Потім витирають м'який віск.

З розписаного батіка після розпису також треба випарювати віск. Це робиться за допомогою праски та паперу. В цьому ми можемо побачити ще одну схожість в технологічних прийомах розпису батіку та писанки.

Обладнання також дуже схоже віск, чайтінг, штифт у батіку; писачок – струганочка – штучка – шаралик у роботі над писанкою.

Послідовність роботи з фарбами здійснюється по єдиному принципу від світлого до темного.

Технологічні прийоми також схожі:

- вільний розпис та використання сілі у батіку, у писанках це «мальованки» та розпис пензликом по поверхні яйця;

- кракелюр у батіку, в писанках це «дряпанки»;

- на тканині робота от плями, у писанках використання контрастних плям.

- кольоровий резерв у техніці холодного батіка, в писанках використовують кольоровий віск.

- ефект кольорового мерехтіння у батіку, в писанках це «капанки»

- ефект, який досягається за допомогою кристалів сілі можна використовувати також в обох випадках.

Українські писанки є мірилом краси, унікальним витвором народного генія. Невеличка за розміром, а глибока за змістом, українська писанка стала втіленням образу Світу й образом народу-творця, його світогляду й високого Сонця над ним.

З неї, як із невидимого яйця-райця, безкінечно струмує творча сила митців з народу.

Традиція писанкарства зазнала протягом 70 років радянської влади певного занепаду. Виготовлення писанок на Великдень суворо заборонялося і переслідувалося.

Але не випадково, що зараз сучасні фахівці звертаються до такого старовинного мистецтва, як писанкарство. В орнаментах писанки все взаємно зв'язано та збалансовано.

Після проведеного порівняльного аналізу можна впевнено стверджувати, що писанки мали великий вплив та значення на розвиток української культури та мистецтва у тому числі й українських розписних тканин. Накопичений досвід може бути джерелом у нових пошуках розвитку сучасного батіка. Все це доцільно застосовувати при підготовці майбутніх художників театральньо-декораційного мистецтва. в процесі

Велика зацікавленість дослідженням з етнокультурного феномену писанки існує і в наш час. Ще багато не вивчених матеріалів в архівах очікують дослідника та чимало зусиль треба докласти для відродження традицій писанкового мистецтва на всій території України, щоб це мистецтво вічно жило і розвивалось, тому потрібно зацікавлювати майбутніх художників цим видом діяльності. Для цього була створена ця робота, яка пройшла апробацію на заняттях художнього розпису тканин у ВНКЗ Одеського театральньо-художнього училища.

Практичне виконання текстильного виробу, створеного студентами в процесі оволодіння художнім розписом тканин, виявило, що вивчення студентами історії писанкарства, значення символіки писанки, її регіональних особливостей, визначення кольорових рішень має вплив на розвиток національної свідомості, зростання художнього рівня навчальних робіт, впливає на якість не тільки технологічних навичок при виконанні батіка, а й на знання історії розвитку народної творчості в Україні.

В процесі вивчення художнього розпису тканин, кожне завдання має свою спрямованість, конкретні задачі, які отримують студенти. Це може бути імітація історичного зразка, де зберігаються основні ознаки стильових особливостей епохи або творча робота, коли студент має можливість створити свою особисту композицію.

Заняття, на яких студенти знайомляться з історією батіка та технологією його виконання мають творчий напрям де їм надається можливість створити свою неповторну роботу. Тому курс лекцій, на якому студентів потрібно максимально зацікавити, має велике значення особливо в аспекті майбутньої роботи.

Практичні роботи студентів свідчать про зацікавленість цією темою. Студенти відчувають, що їм випало на долю стати першими майстрами на початку нового століття, які беруть участь у створенні сучасного мистецтва та вони відповідальні за той фундамент, на якому буде красуватися мистецтво України XXI сторіччя.

Висновки... У статті було проведено паралель між технологічними процесами у мистецтві різних народів та показано їх спорідненість. Розглянутий аспект вивчення яскравих зразків народної творчості можна розглянути як аксіологічний та праксіологічний компоненти професійної культури майбутніх художників театральньо-декораційного мистецтва. Матеріал наданий у статті у подальшому розширений (доповнений) та сформований у навчальний посібник може використовуватись викладачами вищих навчальних закладів 1-2 рівня акредитації, спеціалізованих художніх шкіл, для заочних відділень вищих навчальних закладів 3-4 рівня акредитації.

Література

1. Білоус О. Школа писанкарства: Символіка в писанкарстві. Як написати писанку. Писанки в побуті / О.Білоус, З.Стацук // Мистецтво та освіта. – 1997 – №1. – С.38-46.
2. Каменская О. Горячий батик / О.Каменская // Юный художник. – 2005. – №1. – С. 37.
3. Осадца Т. Дослідники українських писанок / Т.Осадца // Образотворче мистецтво. – 1994. – № 2. – С.44-47.
4. Печенюк Таміла. Джерельні основи виникнення розпису тканин/Таміла Печенюк // Образотворче мистецтво. – 1991 – № 1. – С. 25-29.
5. Рудницька О. П. Педагогіка загальна і мистецька: Навчальний посібник / О.П.Рудницька. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2005. – 360 с.
6. Семантика народних художніх образів // Культура і побут населення України. – К. : Либідь, 1993. – С.229-232.

7. Маркаде Валентина. Українське мистецтво ХХ століття і Західна Європа / Валентина Маркаде // Всесвіт. Журнал іноземної літератури. – 1990. – №7. – С. 169-187.

Лагунова Г.В.

Особенности художественной обработки театральных тканей в процессе формирования профессиональной культуры будущих художников театрально-декорационного искусства

В статье рассматривается проблема усовершенствования преподавания специальных дисциплин на практических занятиях, путем введения в курс «Художественная и технологическая обработка театральных тканей» творческого задания касательно создания композиции для росписи батика на примере народного искусства писанки. Развитие творческого потенциала студентов художественных ВУЗов способами использования традиций народного искусства писанок в декоративном искусстве с использованием технологии батик. Задачей статьи является сравнительная характеристика технологических приёмов росписи горячего батика и росписи писанки.

Ключевые слова: преподавание, батик, писанка, искусство, театрально-декорационное искусство.

Lagunova A.V.

Peculiarities of theatrical art processing of tissues in the process of formation of professional culture of future artists of theatrical-decorative art

The article considers the problem of improving the teaching of special disciplines on practical lessons. Introduction to the course «Artistic and technologic treatment theatrical drapery» creative tasks. The introduction of creative tasks concerning creation of compositions painted batik on the example of folk art Easter eggs. Development of creative potential of students of art Institutes uses traditions of folk art and decorative arts. The task of this article is a comparative characteristic of methods of hot batik painting and painting Easter eggs. Modern art of Ukraine is based on the long tradition of the Ukrainian people and important examples of folk art. Modern pedagogy needs the support of teachers, who direct the rising generation of healthy patriotism and love to the values of national culture. Features theatrical art processing of fabrics are research stuff.

To acquaint the students with the best works of art.

The study of the symbolism of Easter eggs in the course of creation of compositions for textiles. Comparative characteristics of Easter eggs painting and technology of hot batik.

Watching the process of the origin, formation and development of Ukrainian culture, you can mark the revival of many cultural destinations.. It should be noted significant professional growth in the creative works during the training..

This contributes in the first place, the study of primary sources, knowledge of art history. This has a positive influence on the self-consciousness of youth and reflected in the process of discharging their creative tasks.

To learn knowledge, for K. Uchynsky, great importance is visibility.

Studying the history of folk art of "pisanka" (painted egg) by means of decorative applied art. Art of "pisanka" in today. Comparison characteristics of technological processes of "pisanka" painting and fabric painting in hot batik technology.

The material is given in the article can be found embodiment in the tutorial.

Key words: teaching, batik, pysanka, art and theatrical-decorative art.

Подано до редакції 27.03.2014.

Рекомендовано до друку докт.пед.наук, проф.Курлянд З.Н.

УДК 378.147:37.032

© 2014

Левченко Я.Е.

РЕАЛІЗАЦІЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ МОТИВАЦІЙНОГО КОМПОНЕНТУ ПРОФЕСІЙНОЇ СПРЯМОВАНОСТІ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТЬОГО ВЧИТЕЛЯ

У статті розглядається проблема виокремлення мотиваційно-орієнтаційного етапу педагогічної технології, що обумовлено необхідністю формування та розвитку мотиваційного компоненту професійної спрямованості особистості майбутнього вчителя. Реалізація цього етапу педагогічної технології має здійснюватись у процесі викладання дисциплін психолого-педагогічного циклу, тобто формувати професійно-педагогічні мотиви й потреби, ціннісні орієнтації та ідеали, і у процесі викладання методичних і фахових дисциплін, формуючи при цьому безпосередньо пізнавальні інтереси, інтереси до фаху.

Ключові слова: ідеал, мотиваційний компонент, педагогічна технологія, спрямованість особистості, ціннісні орієнтації.

Постановка проблеми у загальному вигляді... Проблема модернізації всіх структур системи освіти в Україні висуває сьогодні завдання розробки педагогічної технології формування професійної спрямованості особистості майбутнього вчителя. Досягнення мети і вирішення цих завдань здійснюється під час реалізації діагностичного, мотиваційно-орієнтаційного, змістового, процесуального і оцінно-результативного етапів. Все це вимагає пошуку нових шляхів, методів, засобів вирішення проблеми, у контексті чого актуальності набуває розробка і впровадження в навчальний процес вищого педагогічного навчального закладу педагогічної технології формування професійної спрямованості особистості майбутнього вчителя (ПСОМВ).

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми... У контексті нашого дослідження особливо корисним став аналіз праць науковців (А. Алексюк, С. Анемподістова, М. Бухаркіна, Д. Вількеєв, В. Євдокимов, І. Ковкіна, В. Кудрявцев, І. Лернер, В. Лозова, О. Матюшкін, М. Махмутов, В. Оконь, Є. Полат, І. Прокопенко та ін.), які безпосередньо торкаються проблем ефективного застосування

педагогічних технологій в їхньому комплексі з метою підготовки сучасного фахівця. Саме комплексний характер педагогічної технології, до якої увійшли елементи технологій особистісно-орієнтованого навчання, особистісно-професійного розвитку майбутніх учителів, технології співробітництва, інтерактивної технології, а також елементи технологій проблемного і модульного навчання, буде сприяти комплексному впливу на різні сфери майбутнього вчителя.

Особистісно-розвивальні технології навчання дозволяють сформувати у майбутнього вчителя не тільки певний комплекс професійно-педагогічних знань, умінь та навичок, але й здібність до інноваційної діяльності, рефлексію, ціннісно-мотиваційне відношення до педагогічної діяльності. Технології співробітництва, інтерактивна та особистісно-орієнтованого навчання, передусім, сприяють розвитку тих умінь суб'єктів навчання, котрі в умовах сьогодення є необхідними і вимагаються від професіонала самостійно набувати знання й вміння, користуватись дослідницькими методами, збирати необхідну інформацію, факти, вміння їх аналізувати, робити висновки тощо, самостійно використовувати набуті знання у нових ситуаціях, умовах для вирішення нових пізнавальних і практичних завдань; комунікативні вміння та навички (вміння працювати у різноманітних групах, виконуючи різноманітні соціальні ролі). Зазначені педагогічні технології органічно й легко інтегруються в реальний навчально-виховний процес, що дозволяє за допомогою альтернативних методів досягати цілей з кожного навчального предмета, висунутих будь-якою програмою, стандартом освіти, при цьому зберігаються досягнення вітчизняної дидактики та сучасних методик.

Формування цілей статті... Мета даної статті полягає у виокремленні мотиваційно-орієнтаційного етапу педагогічної технології, що обумовлено необхідністю формування та розвитку мотиваційного й емоційного компонентів професійної спрямованості особистості майбутнього вчителя.

Виклад основного матеріалу дослідження... Реалізація мотиваційно-орієнтаційного етапу педагогічної технології має здійснюватись у процесі викладання дисциплін психолого-педагогічного циклу, тобто формувати професійні мотиви й потреби, ціннісні орієнтації та ідеали, пов'язані з педагогічною професією, так і у процесі викладання методичних і фахових дисциплін, розкриваючи при цьому безпосередньо пізнавальні інтереси, інтереси до фаху. Формування мотиваційного та емоційного компонентів ПСОМВ забезпечувалось комплексними формами впливу, оскільки, позитивні емоції відіграють значну роль у мотивації до певної діяльності, сприяють удосконаленню цієї діяльності, а вмотивована діяльність визначає появу позитивних емоцій, і на їхній основі – пізнавальний інтерес до змісту діяльності. У процесі формування мотивації навчальної діяльності студентів факультету іноземної філології враховувались початкові мотиви вибору професії. На кожному занятті визначали його мету і завдання і щодо їхнього виконання мотивували студентів до діяльності, тобто кожне заняття було професійно спрямованим, сприяло підвищенню їхньої активності та інтересу, викликало бажання займатись самоосвітою, тобто виконувало мотиваційну функцію щодо розвитку особистих ресурсів у плані оволодіння професією. Розглядаючи професійну спрямованість особистості як спрямованість на розвиток якостей, котрі дозволяють реалізуватись у професії вчителя з певної дисципліни, визначили, що мотивація цього процесу буде змістовно мати такий вигляд: мотивація до оволодіння фаховою дисципліною – професійна фахова спрямованість майбутнього вчителя; мотивація до педагогічної діяльності (оволодіння методикою викладання фахової дисципліни, методами і прийомами виховної роботи), а також мотивація до формування особистісних якостей, які сприяють здійсненню ефективного педагогічного впливу на учня і педагогічного спілкування з суб'єктами педагогічної діяльності (батьками, колегами) – педагогічна спрямованість майбутнього вчителя. Крім того, враховували ступінь сформованості мотивації: внутрішню глибоку мотивацію студента, який сам обрав професію і цілеспрямовано та активно бере участь у навчальному процесі, і недостатню внутрішню мотивацію, коли студент потребує зовнішнього стимулювання особистої активності щодо оволодіння педагогічною професією.

Педагогічна праця пов'язана з уміннями організовувати учнівський колектив, керувати ним, тому великого значення набуває виокремлення у майбутніх учителів управлінських якостей, які виступають складовим елементом професійно-педагогічної діяльності. У цьому аспекті важливими вважаємо наукові здобутки О. Ігнатюк, яка дослідила систему професійного самовдосконалення майбутнього інженера. Зокрема, аналізуючи компоненти готовності до професійного самовдосконалення, вчена у межах мотиваційного компоненту визначає важливість формування в майбутніх інженерів-керівників якостей, взаємозалежних із мистецтвом міжособистісних стосунків, а саме здатність установлювати ефективні стосунки з підлеглими, здатність до спілкування і переконання. “У цьому зв'язку високі вимоги висуваються до мови. Мовні моделі відіграють важливу роль у досягненні взаєморозуміння між людьми. Особливого значення набуває емоційне забарвлення мови керівника, його виразність, використання термінів” [3, с. 254]. Ці висновки стосуються також діяльності вчителя, оскільки вміння переконувати вихованців цілком залежить від рівня володіння вчителем комунікативними техніками впливу, ступенем виразності його мовлення. Таким чином, одним із завдань підвищення мотивації майбутніх учителів до професійної спрямованості було набуття ними усвідомленості щодо розвитку особистого мовлення, вироблення умінь оперувати мовними фігурами для досягнення педагогічних цілей. З цієї метою була

акцентована увага на викладанні курсу з “Лексикології англійської мови” на засадах формування ПСОМВ. Професійна спрямованість викладання цього курсу виявляється через застосування завдань із визначенням відомостей про культуру, традиції народу, який є носієм цієї мови, а також про соціальні життєві наукові проблеми, які підлягають вирішенню. При цьому функцією викладача, який був носієм інформації, була участь як рівноправного партнера в діалогових формах роботи. Отже, визначаємо, що курс “Лексикологія англійської мови” сприяв підвищенню мотивації студентів до набуття ними професійної спрямованості особистості майбутнього вчителя-філолога.

Для формування мотиваційного компоненту керувались досвідом таких науковців, як Л.Мітіна, В.Семиченко, Г.Швальова, В.Якунін [4; 7; 8; 9]. Процес формування мотиваційного компоненту ПСОМВ був організований згідно алгоритму: по-перше, визначались загальні мотиви обрання студентом майбутньої професії; по-друге, формувались професійні мотиви, що розкривали при цьому зміст педагогічної професії; по-третє, формувалась система мотивів, що спонукає до професійного розвитку (професійної спрямованості). Завданням формування мотиваційного компоненту ПСОМВ була активізація знань студентів про педагогічну працю, формування інтересу до професії вчителя, перетворення непродуктивних для професійного педагогічного розвитку особистості мотивів (загальне прагнення отримати вищу освіту задля престижу, зміна місця проживання з метою залишитись у великому місті, можливість задовольнити потребу в керуванні, владі над людьми, наявність тривалої літньої відпустки, виключення необхідності перебувати на робочому місці протягом цілого дня тощо) у продуктивні педагогічні мотиви (усвідомлення корисності педагогічної праці, задоволеність від спілкування з дітьми та молоддю, бажання передати свій досвід вихованцям, бажання працювати в інтелектуальному колективі, можливість займатись науковою та методичною роботою).

Отже, успіх у професійній діяльності, позитивне ставлення до праці, бажання досягати ефективних результатів залежить від рівня мотивації, а шляхи досягнення професійного успіху визначаються типом структури особистості вчителя. Спираючись на науковий досвід Є. Рогова, Є. Ільїна, А. Маркової, можна виокремити такі типи, як “організатор”, “предметник”, “комунікатор”, “інтелігент” та типи, що несуть в собі додаткові риси, як от: “предметник-організатор”, “інтелігент-оптиміст”, “предметник-комунікатор” тощо [2; 5; 6]. Для кожного визначеного типу виокремлюються найактивніші якості, які можуть сприяти самоактуалізації особистості. Водночас інтенсивність і надмірна активність цих якостей може призвести до недорозвиненості інших, які є теж необхідними в педагогічній діяльності – тоді визначаємо професійні деформації. Так, для “організатора” вимогливість, сильна воля, енергійність є природними позитивними якостями, які дозволяють йому реалізуватись, передусім, у позакласній роботі, однак такому вчителю часто не вистачає фахових знань, інтелігентності. “Предметник” визначається спостережливістю, професійною компетентністю, творчим потенціалом, але часто він не сприймає адекватно особистість учня, оцінюючи його лише за шкалою знань зі своєї дисципліни, а не розглядаючи особистісні якості. Структуру особистості “комунікатора” складають такі якості, як товариськість, доброта, емоційність і пластичність поведінки, водночас професійною деформацією такого вчителя може стати надмірна нав'язливість у стосунках, намагання знати все і про всіх, іноді безхребетність у принципових питаннях. Учитель-“інтелігент” характеризується принциповістю, моральністю, він майже завжди є для учнів носієм духовності, внутрішньої свободи, але в деформованому вигляді такі якості можуть призвести до моралізаторства, коли вчитель лає молодь за аморальність, ставлячи їй у приклад “старі часи”.

У процесі педагогічного аналізу психологічних типів учителів студенти доходили висновку, що, знаючи тип особистої мотивації і потенційну спрямованість до певного професійного психотипу, слід розвивати в особистісній структурі недостатні якості, які є важливими для педагогічної професії і які допоможуть збалансувати акцентовані природні якості, запобігти утворенню власної педагогічної деформації. Однак, при цьому студентів у жодному разі не закликали нівелювати особисті природні педагогічні якості, зазначаючи, що згідно своїх особистісних особливостей учитель певного типу здатний ефективніше забезпечити реалізацію певних професійних педагогічних функцій. Слід зазначити, що дані висновки не означають, що вчитель певного психотипу не може виконувати інші, не притаманні йому від природи функції, але їхня реалізація вимагатиме від учителя більшого часу та зусиль. Тож для формування мотивації майбутнього вчителя слід розвивати особистий професійний психотип і при цьому здійснювати рефлексію особистої діяльності. З метою запобігання професійним деформаціям у навчальний процес упроваджували вправи, спрямовані на активізацію мотиваційного потенціалу (за методикою С. Занюка): “Активізація уяви”, “Моє бачення життєвого успіху” [7].

Основною активної поточної мотивації формування ПСОМВ визначили орієнтацію навчального процесу на конкретну професійну діяльність. З цієї метою була проведена корекція змісту навчального матеріалу, форм педагогічного спілкування. Так, на заняттях з іноземної мови використовували оригінальні тексти з сучасних зарубіжних педагогічних періодичних видань, які знайомлять студентів із досвідом перебігу навчального процесу у країнах далекого зарубіжжя, новітніми здобутками зарубіжних педагогів-практиків, присвячених актуальним проблемам освіти, методикам викладання дисциплін і виховання, а також професійним проблемам викладачів

основної і вищої школи США, Великої Британії, Франції. Заняття з рідної мови урізноманітнювались роботою з фразеологічним мотиваційним словником (за В. Семиченко), в ході якої студенти визначали особливості мотиваційної сфери особистості відповідно до змісту фразеологізмів і поєднували свій варіант відповіді з визначеним у словнику.

З метою формування у студентів умінь не лише ставити цілі, але й складати план перспективного розвитку свого життя, упроваджувались елементи програми "Розвиток часової перспективи та здатності до цілепокладання". Слід підкреслити, що часова перспектива майбутнього є ментальною проекцією мотиваційної сфери людини і виявляється в усвідомленні нею сподівань, планів, побоювань, претензій, пов'язаних із майбутнім. Вона стихійно формується впродовж становлення особистості, її професійного визначення через прийняття ціннісних настанов та сподівань батьків, через засвоєння загальнокультурних та соціальних норм і розвиток мотиваційної сфери. Часова перспектива майбутнього набуває збуджувальної сили щодо зворотного впливу на розвиток особистості людини. Оскільки процес формування планів та перспектив майбутнього в юнацькому віці може перебігати уривчасто й набувати форми нездійснених фантазій, а значна частина студентства, обираючи профіль професійної підготовки, керується другорядними неістотними мотивами, завдання усвідомити особистісні життєві цілі є актуальним для формування мотиваційного компоненту ПСОМВ.

Висновки... Таким чином, мотивація в досягненні особистісних професійних цілей значно підвищиться і буде практично спрямованіше, якщо постійно орієнтувати студентів на рефлексію відповідності особистісних ресурсів щодо визначення особистісних цілей. Все це визначає тісний зв'язок мотиваційного і рефлексивного компонентів ПСОМВ. Зростання інтересу до педагогічної діяльності відбувалось за рахунок використання тренінгів із професійної спрямованості вчителя, роботи з мотиваційним листом, вправами на міжкультурну комунікацію, програми розвитку часової перспективи та здатності до цілепокладання, а зростання інтересу до фахової дисципліни відбувалось за рахунок викладання майбутнім учителям-філологам курсу "Лексикологія англійської мови". Подальшої розробки потребують питання визначення шляхів формування емоційного компоненту ПСОМВ.

Література

1. Занюк С. Психология мотивации. Теория и практика мотивирования. Мотивационный тренинг / С. Занюк. – Киев : Эльга-Н, 2002. – 352 с.
2. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2003. – 508 с. – (Мастера психологии).
3. Ігнатюк О. А. Теоретичні та методичні основи підготовки майбутнього інженера до професійного самовдосконалення в умовах технічного університету : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04 / Ігнатюк Ольга Анатоліївна. – Харків, 2009. – 562 с.
4. Личность и профессия : психологическая поддержка и сопровождение : учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. заведений / [Л. М. Митина, Ю. А. Кореляков, Г. В. Шавырина и др. ; под ред. Л.М. Митиной]. – М. : Издательский центр «Академия», 2005. – 336 с.
5. Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М. : Знание, 1996. – 308 с.
6. Рогов Е. И. Настольная книга практического психолога : учеб. пособ. : в 2 кн. / Е. И. Рогов. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Гуманит. изд. Центр ВЛАДОС. – Кн. 2 : Работа психолога со взрослыми. Коррекционные приемы и упражнения. – 1999. – 480 с.
7. Семиченко В. А. Проблемы мотивации поведения и деятельности человека. Модульный курс психологии. Модуль «Направленность». (Лекции, практические занятия, задания для самостоятельной работы) / В. А. Семиченко. – К. : Миллениум, 2004. – 521 с.
8. Швалёва А.В. Развитие профессиональной направленности личности студентов технических специальностей : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 "Теория и методика профессионального образования" / Швалёва Анна Викторовна. – Оренбург, 2007. – 219 с.
9. Якунин В. А. Психология учебной деятельности студентов : учеб. пособ. / В. А. Якунин. – М., СПб. : Логос, 1994. – 154 с.

Левченко Я.Э.

Реализация педагогической технологии формирования мотивационного компонента профессиональной направленности личности будущего учителя

В статье рассматривается мотивационно-ориентационный этап педагогической технологии, который предусматривает формирование и развитие мотивационного компонента профессиональной направленности личности будущего учителя. Реализация этого этапа педагогической технологии осуществляется в процессе преподавания дисциплин психолого-педагогического цикла, то есть формирования профессионально-педагогических мотивов и потребностей, ценностных ориентаций и идеалов, и в процессе преподавания методических и специальных дисциплин.

Ключевые слова: идеал, мотивационный компонент, педагогическая технология, направленность личности, ценностные ориентации.

Levchenko Y.E.

Realization of the pedagogical technology of forming the motivational component of professional orientation of future teacher's personality

The article focuses on proving the problem of the definition of the motivational and orientation stage of the pedagogical technology, due to the necessity of forming and developing of the motivational component of professional orientation of future

teacher's personality. The realization of this stage of the pedagogical technology should be carried out in teaching psychological and pedagogical disciplines, that is to form the professional and pedagogical motives and needs, value orientations and ideals, and in teaching methodological and special disciplines, creating the cognitive interests directly, the professional interests.

Forming the motivational and emotional components of professional orientation of future teacher's personality was provided by the complex forms of the influence, because positive emotions play the significant role in forming the motivation of the certain activities, promote the improvement of the activity, and the motivated activity promotes the appearance of the positive emotions, and on their basis – the cognitive interest to the content of the activity. Realizing the interdependence of the motivational and emotional components of professional orientation of future teacher's personality in the process of their formation we should use the combined impact on student's personality.

One of the tasks of increasing the motivation of the future teachers to their professional orientation was their awareness to master the ability of using their speech, to acquire the skills of using language signs, to achieve educational goals. For this purpose, it was also focused on teaching the course "English Lexicology" on the basis of forming professional orientation of future teacher's personality. The professional orientation of teaching this course is revealed through using the tasks including the information about the culture and traditions of the native speakers.

Thus, we have determined that the course "English Lexicology" helped to increase the motivation of students to master their professional orientation of future teacher-philologist's personality.

Key words: ideal, motivational component, pedagogical technology, orientation of personality, value orientations.

Подано до редакції 26.03.2014.

УДК 37.018.46

© 2014

Ляхощка Л.Л.

ПЕДАГОГІЧНА МАЙСТЕРНІСТЬ ВИКЛАДАЧА ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

У статті розкривається технологія формування професійно-педагогічної культури та ІКТ-компетентності викладачів навчального закладу післядипломної педагогічної освіти на прикладі застосування в навчальному процесі підвищення кваліфікації методики управління знаннями з використання педагогічного дизайну. Автор доходить висновку про те, що в основі навчального процесу курсів підвищення кваліфікації педагогічних працівників, який все частіше набуває характеру дистанційного навчання, лежить інноваційна технологія управління знаннями.

Ключові слова: навчальні заклади післядипломної педагогічної освіти, курси підвищення кваліфікації, педагогічні працівники, управління знаннями, педагогічний дизайн.

Постановка проблеми у загальному вигляді... Сучасний учитель – це професія, де потрібно багатьом ділитися – знаннями, досвідом. Але кінцеве завдання цього процесу в сучасному світі – не навчити, а розкрити потенціал дитини. Хочемо ми цього чи ні, все зараз направлено на об'єднання, і діти особливо зацікавлені в цьому процесі – вони відкриті, об'єднуються в групи, діляться інформацією, знаннями, досягненнями. І функція як сучасних технологій, так і вчителів – допомогти їм у цьому.

Учителі сьогодні відмовляються від флешок і роздрукованих матеріалів і приймають реферати в хмарному сховище SkyDrive, вирішують спільно завдання в електронному блокноті OneNote, пишуть конспекти в Word і створюють мультфільми в PowerPoint – так виглядають самі технічно «підковані» українські школи. Технології з кожним роком стають невід'ємною частиною життя вчителів, учнів та їх батьків, стираючи межі між будинком і школою, розвагами та навчанням.

Учні та вчителі починають освоювати нову операційну систему Windows 8, яка дає більше можливостей і для навчання, і для розваг, підходить як для стаціонарних комп'ютерів, так і планшетів. Нові пристрої на Windows 8 дають можливість проводити уроки нестандартно. Зокрема, планшети допомагають бути більш мобільними і не прив'язуватися до приміщення, а проводити урок, наприклад, на вулиці. Крім цього, навчальні заклади можуть отримати базовий пакет сервісу з «офісними» програмами Microsoft Office 365 безкоштовно, що дозволяє кожній школі створити власне освітнє середовище.

Інтерфейс Windows 8 зручний і зрозумілий вчителям. Оскільки всі продукти Microsoft інтуїтивно зрозумілі, це дає широкі можливості і для навчання, і для творчості. Без офісних програм у навчанні зараз не обійтись. Хоч учні в школах і продовжують використовувати конспекти. Але є вчителі, які на допомогу учню активно використовують опорні конспекти, наприклад, деякі схеми, таблиці, де дитина може підглянути, якщо щось забув. При цьому конспект є в електронному вигляді в Word у вчителя. На думку вчителів, Excel просто незамінний при прорахунку або обробці даних.

Програма PowerPoint, яка входить в пакет Microsoft Office, активно використовується не тільки для складання презентацій, а й для створення нестандартних рефератів. Таким чином учень краще заглиблюється в тему, а вчитель виключає можливість скачати реферат з Інтернету. Крім того, програма дає можливість дитині проявити творчі здібності. Сьогодні вчителі створюють з учнями мультфільми в PowerPoint.

Ще один досить новий інструмент для шкіл – електронний блокнот OneNote, який також є частиною Microsoft Office. Блокнот дає можливість швидко записувати або замальовувати будь-яку інформацію або навіть записувати звук і відео, а також вирішувати одну задачу за декількома комп'ютерами, об'єднуючись в групи.

Вчителі поступово починають освоювати і хмарне сховище SkyDrive, яке дозволяє відмовитися від флешок і дисків, і працювати над інформацією спільно. Так, у школі вчителем вносяться зміни до документів, а коли він приходить додому, вся інформація автоматично оновлюється. Ще великий плюс роботи в «хмарі» в тому, що відпадає необхідність роздруковувати реферат – досить завантажити документ в хмарне сховище. А значить, економиться час учнів та їх фінансові ресурси, і навіть якоюсь мірою вирішується екологічне питання.

Учителі все частіше і частіше використовують проектор та інтерактивну дошку. Наприклад, у ліцеї № 100 у м. Дніпропетровську комп'ютер і електронна дошка з проектором знаходяться в кожному навчальному кабінеті, документ-камера в кабінетах природничих наук, набір графічних планшетів, загальний простір в Інтернеті, на якому зберігаються файли і папки вчителів, роботи учнів. І це далеко неповний список, який характеризує уявлення про технічне оснащення сучасної української школи. Тим не менш, поки цьому обладнанню не приділяється належна увага, бракує програмних продуктів, необхідних курсів.

Таким чином, нові можливості, які з'являються в результаті стрімкого розвитку інформаційних технологій, дозволяють школам надавати більш якісну освіту. Ті вчителі, які вже зараз освоюють технології і застосовують їх у своїй роботі, роблять внесок не тільки у власний розвиток, але також краще готують своїх учнів до вимог і викликів сучасного суспільства.

Саме такі вчителі та їхні керівники сьогодні приїжджають на курси підвищення кваліфікації в навчальні заклади післядипломної педагогічної освіти. В умовах прискореного процесу оновлення знань формування професійно-педагогічної та інформаційної культури викладача навчального закладу післядипломної педагогічної освіти (далі – НЗ ППО) є актуальним і вкрай необхідним.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми...

Існуюча джерельна база з проблеми формування професійно-педагогічної та інформаційної культури, ІКТ-компетентності викладача навчального закладу післядипломної педагогічної освіти представлена різноманітними підходами, серед яких питання підготовки викладачів дистанційного навчання розглядається в роботах В.О. Гравіта [1], Н.Г. Сиротенко [2], С.О. Сисоєвої [9], В.В. Осадчого [9], В.М. Кухаренка [2], Н.В. Морзе [5]. Проблему модернізації післядипломної педагогічної освіти розкрито в роботах В.В. Олійника [7], В.І. Маслова [3]. Проектування цифрових освітніх ресурсів на основі педагогічного дизайну описано в дослідженнях Б.З. Мільнера [4], О.Ю. Уварова [10], управління знаннями – в роботах Л.Н. Рулієно [8], И. Нонака [6], Х. Такеучи [6].

Формулювання цілей статті... Мета даної статті полягає у розкритті технології формування професійно-педагогічної культури та ІКТ-компетентності викладачів навчального закладу післядипломної педагогічної освіти на прикладі застосування в навчальному процесі підвищення кваліфікації методики управління знаннями з використання педагогічного дизайну.

Виклад основного матеріалу дослідження... Підвищення професійного рівня керівних і педагогічних кадрів освіти в умовах реалізації сучасних технологій професійного вдосконалення відповідно до вимог інноваційного розвитку освіти передбачає розробку і впровадження нових моделей навчання з використанням інформаційних і телекомунікаційних технологій. Готовність педагога до використання таких технологій виступає важливою умовою переходу до особистісно-орієнтованого навчання, яке відповідає вимогам розвитку інформаційного суспільства.

Зміна парадигми освіти взагалі, а післядипломної педагогічної освіти зокрема, тягне за собою зміну форм і засобів навчання, характеру відносин між викладачем і слухачем. У ситуації модернізації української освіти, потрібне оновлення змісту підготовки педагогічних працівників до використання інформаційних технологій, розробка нових підходів до створення електронних навчальних матеріалів. Все це ініціює підготовку викладачів навчальних закладів післядипломної педагогічної освіти до застосування в навчальному процесі підвищення кваліфікації методики управління знаннями з використанням технологій педагогічного дизайну. Зрештою йде процес формування їх професійно-педагогічної культури та компетентності.

Інформаційний вибух у суспільстві радикально перетворює типологію освітнього простору. Створення та розвиток інформаційного суспільства передбачає широке застосування інформаційно-комунікаційних технологій (далі – ІКТ) в освіті, адже завданням її є орієнтація на інтереси особистості, адекватні сучасним тенденціям суспільного розвитку [9, с.11]. Впровадження ІКТ в освітню діяльність навчальних закладів сприяло створенню та використанню нової форми навчання – дистанційної. Дистанційне навчання (далі – ДН) – це навчання, в основу якого покладений принцип просторової та часової віддаленості викладачів та слухачів один від одного, а сам процес навчання проходить із допомогою комп'ютерних і телекомунікаційних технологій. Основна мета дистанційного навчання – дозволити вчитися всім бажаним, у кого є прагнення одержати професійні знання. Ефективність будь-якого виду навчання на відстані залежить від чотирьох складових: а) ефективної взаємодії викладача і того, хто навчається, незалежно від того, що вони фізично на відстані; б) використаних при цьому педагогічних технологій; в) ефективності розроблених методичних матеріалів та способів їх доставки; г) ефективності зворотного зв'язку. Тобто ефективність ДН залежить від якості використаних навчальних матеріалів

та майстерності педагогів, які беруть участь у цьому процесі. Тому педагогічна, змістова організації ДН є пріоритетною.

Звідси важливість концептуальних педагогічних положень, на підставі яких будується весь навчальний процес за дистанційною формою. Коротко їх можна викласти наступним чином:

1. У центрі процесу навчання знаходиться самостійна пізнавальна діяльність того, хто навчається (учіння, а не викладання).

2. Уміння того, хто навчається самостійно отримувати знання, використовуючи різні джерела інформації, різні способи пізнавальної діяльності, вміння працювати з інформацією, маючи можливість працювати з інформацією у зручний час.

3. Активна пізнавальна діяльність того, хто навчається, яка не обмежує отримання знань, але передбачає їх застосування для вирішення різноманітних проблем навколишньої дійсності.

4. Використання новітніх педагогічних технологій, адекватних специфіці дистанційної форми навчання – навчання у співробітництві, метод проектів, дослідницькі, проблемні методи.

5. Активна взаємодія як з викладачем-куратором дистанційного навчального процесу, так і з іншими партнерами, співпраця різного роду пізнавальної та творчої діяльності. Таким чином вирішується проблема соціалізації особистості.

6. Система контролю має носити систематичний характер і будуватися на основі оперативного зворотного зв'язку (оперативне звернення до викладача або консультанта у зручний час для того, хто навчається), так і відстрочений контроль (тестування).

Зазначимо, що в основі ДН покладено процес управління знаннями. Сутність цього процесу в тому, що транслюючи знання на відстані, викладач перероблює, інтерпретує їх на основі свого індивідуального досвіду, ті, хто навчаються освоюють навчальну інформацію зі своїм індивідуальним стилем сприйняття, осмислення, розуміння, запам'ятовування. Викладач продумує декілька шляхів вивчення моделей представлення знань, різні прийоми пізнавальної діяльності, структурує інформацію, яку має і забезпечує її зберігання, фільтрацію і передачу. Тобто ми говоримо про педагогічний дизайн – системний підхід до побудови навчального процесу, який дозволяє вибудувати єдину систему з цілей навчання, навчального матеріалу та інструментів, доступних для передачі знань.

Основною для формування терміну «педагогічний дизайн» послужив його аналог в зарубіжній практиці – англійський термін «instructional design» (український аналог «інструкція проектування»).

Одне з визначень педагогічного дизайну, сформульоване О. Ю. Уваровим: «Педагогічний дизайн – приведення в систему використання знань (принципів) про ефективну навчальну діяльність (учіння і навчання) в процесі проектування, розробки, оцінки і використання навчальних матеріалів» [10].

Кожен викладач обирає свою неповторну техніку підготовки і проведення заняття. Його чітка цілеспрямованість, теоретична і практична повноцінність змісту, вдале застосування і поєднання різних форм організації пізнавальної діяльності залежить від глибини продумування викладачем мети заняття і його спрямування.

Як найкраще реалізувати її на конкретному мультимедійному матеріалі з використанням персональних комп'ютерів зі слухачами, врахувавши їх загальні вікові, психологічні та індивідуальні особливості, стартовий рівень володіння персональним комп'ютером визначає викладач самостійно. Проектування медіа підтримки заняття, конструювання його цілісності з використанням засобів ІКТ – досить трудомісткий і складний процес, мета якого – скорочення видів робіт на занятті зі збільшенням часу для самостійної підготовки та спілкування слухачів між собою. Електронні засоби приймають на себе підтримку багатьох компонентів навчання, які в стандартному навчальному процесі забезпечуються безпосереднім спілкуванням викладач-усі слухачі.

Створення викладачем багатомодельного середовища, в якому підтримуються і враховуються зв'язки між багатьма об'єктами, створення умов для можливості вибору схеми взаємодії з навчальним матеріалом самим слухачем, способу виконання завдання, маніпуляцій з об'єктами, втручання в процеси – це створення нових педагогічних інструментів, які нададуть можливість ущільнити заняття, звільнити час для співпраці зі слухачами, оволодіння новим матеріалом самостійно чи колективно, цікавих навчальних проектів.

Для створення методично грамотного продукту – електронних навчальних матеріалів, від викладача вимагається творчий підхід і особистий педагогічний досвід щодо застосування сучасних дидактичних засобів у навчальному процесі. Зазначимо, діяльність педагога при підготовці до використання ІКТ у навчальному процесі («учительський» педагогічний дизайн) у свою чергу може існувати у двох формах, творчої (створення власних цифрових освітніх ресурсів за допомогою відповідних технологій та інструментальних засобів) та адаптаційної (використання в навчальному процесі цифрових освітніх ресурсів, розроблених професіоналами або педагогом) [10].

Основу психолого-педагогічного підходу при проектуванні педагогічного дизайну і подальше його застосування в навчальному процесі складають наступні принципи:

1. розподіленості навчального матеріалу;
2. інтерактивності навчального матеріалу;
3. мультимедійного подання навчальної інформації;
4. адаптивності до особистісних особливостей слухача.

Значимість даних принципів полягає в тому, що вони породжують психолого-педагогічні та методичні вимоги до цифрових освітніх ресурсів, дотримання яких підвищує якість розробленого навчального матеріалу.

Сучасна освітня парадигма, що будується на комп'ютерних засобах навчання, бере за основу не передачу готових знань, умінь і навичок слухача курсів підвищення кваліфікації, а прищеплення йому умінь і навичок самому добувати необхідні для себе знання.

При цьому активно використовується самостійна робота слухача, яка носить характер спілкування з викладачем, опосередкованого за допомогою інтерактивних комп'ютерних програм та аудіовізуальних засобів.

Звідси ми виходимо на актуалізацію терміну «управління знаннями».

У теорії управління знаннями існують різні погляди на сутність поняття «знання» і відповідне їм поняття сутності процесу управління знаннями [6, 8]:

1. якщо знання розглядати як практичну інформацію, то управляти знаннями – це систематично, точно і продумано формувати, оновлювати, застосовувати їх;
2. якщо знання – це будь-яке слово, факт, приклад, подія, правило, гіпотеза чи модель, тоді управління знаннями – це формалізація і забезпечення доступу до практичного досвіду та знанням; у цьому смислі управління знаннями становиться компонентом процесу навчання.

Управління знаннями в ДН при підвищенні кваліфікації педагогічних працівників включає розробку та публікацію інструкцій для роботи в системі, порад конструкторів, тьюторів, слухачів. Інструкції і поради друкуються в мережі (на форумах, в Інтернет-журналах, блогах та інш.), а також у вигляді друкованої продукції. Таким чином, формується методичний банк ДН, який можна постійно оновлювати, поповнювати, коректувати.

Управління знаннями в ДН підвищенні кваліфікації педагогічних працівників базується на розумінні знання як результату індивідуальної діяльності, в основі якої явні і неявні знання. Дистанційний навчальний процес включає:

- трансляцію явного знання (розробку та розміщення інформаційних ресурсів навчального призначення, тобто автор курсу виставляє в мережі документовану та формалізовану інформацію, яка потенційно спроможна стати знанням);
- публікацію неявного знання (методичні рекомендації, поради, аналіз помилок та ін.; те, що ми читаємо «поміж рядків», «на полях»).

Ефективність ДН залежить від наявності формалізованих (явних) і неформалізованих (неявних) знань. Причому неявні знання мають більшу цінність в кінцевому результаті ніж явні.

Ми дослідили, що формою збереження та розповсюдження неявних знань під час підвищення кваліфікації можуть бути дистанційні електронні навчальні курси, Інтернет-заняття, методологічні семінари при умові, якщо в їх програму включені вебінари, під час яких слухачі представляють досвід професійної діяльності, аналіз успішності, авторські методики тощо. Для науково-педагогічних та педагогічних працівників системи ПК ККО у навчальних закладах післядипломної педагогічної освіти формою розповсюдження та збереження необхідної інформації та знань на сьогодні є спеціалізовані бази даних (довідкові, інформаційні, експертні) – інформаційні системи, портали знань та ін.

Потенціал ІКТ для освітньої сфери є особливо великим в післядипломній педагогічній освіті. Застосування новітніх засобів і методів викладання і навчання дає змогу організувати в підвищенні кваліфікації ефективний навчальний процес у найбільш прийнятній для слухачів формі – дистанційній, яка забезпечує можливість повноцінного навчання без необхідності вносити значні зміни у поточну діяльність. При цьому видозмінюється діяльність викладача, яка спрямована на використання в навчальному процесі цифрових освітніх ресурсів, розроблених безпосередньо викладачем або спільно з веб-фахівцями. Ця форма роботи полягає в розробці методики проведення конкретного заняття або самостійної роботи для конкретного слухача або групи слухачів з використанням різних технологій дистанційного навчання, що дозволяє говорити про нову технологію в проектуванні навчального процесу – педагогічному дизайні.

Висновки... Таким чином, проаналізувавши технологію формування професійно-педагогічної культури та ІКТ-компетентності викладачів навчального закладу післядипломної педагогічної освіти на прикладі застосування в навчальному процесі підвищення кваліфікації методики управління знаннями з використання педагогічного дизайну, ми зробили висновок про те, що в основі навчального процесу курсів підвищення кваліфікації педагогічних працівників, який все частіше набуває характеру опосередкованого спілкування з викладачем за допомогою інтерактивних комп'ютерних програм та аудіовізуальних засобів, лежить інноваційна технологія управління формальними і неформальними знаннями. На сьогоднішній день в Україні відсутній системний підхід у вивченні сучасних досягнень в області педагогічного дизайну та управління знаннями взагалі, в системі

післядипломної педагогічної освіти зокрема, немає професійної підготовки фахівців у цій галузі, не сформульовані вимоги до рівня професійної компетентності педагога, який володіє новими моделями навчання, практично відсутні навчально-методичні матеріали для подібної підготовки.

Література

1. Гравіт В. О. Основні напрями модернізації освітньої діяльності у ВНЗ ППО на засадах сучасних технологій / В.О. Гравіт // Основні напрями модернізації освітньої діяльності у вищих навчальних закладах післядипломної педагогічної освіти на засадах сучасних технологій: Тези доповіді Всеукраїнського методологічного семінару, 15 травня 2013 року, м. Київ / ДВНЗ «Університет менеджменту освіти», НАПН України. – Київ, 2013. – С. 11-12.
2. Кухаренко В. М., Сиротенко Н. Г. Тьютор. / Основи професійної підготовки державних службовців: навч. посібник. За заг.ред. Є.І. Бородіна та ін. – К. : «Міленіум», 2004. – 105 с.
3. Маслов В. І. Концептуальні засади побудови, зміст і структура орієнтовної моделі функціональної компетентності керівників навчальних закладів // Післядипломна освіта в Україні. – грудень, 2009. – С. 4-10.
4. Мильнер Б. З. Управление знаниями: принципы, методы, эффективность [Электронный ресурс] / Б.З. Мильнер – Режим доступа : <http://www.koism.rags.ru/publ/articles/26.php>
5. Морзе Н. В. Підготовка педагогічних кадрів до використання комп'ютерних телекомунікацій. – [Електронний ресурс] / Н.В. Морзе – Режим доступа : http://www.ii.npu.edu.ua/files/Zbirnik_KOSN/6/2.pdf
6. Нонака И. Компания – создатель знания. Зарождение и развитие инноваций в японских фирмах [текст] / И. Нонака, Х. Такеучи – Пер. с англ. – М. : Олимп-Бизнес, 2003. – 384 с.
7. Олійник В. В. Відкрита післядипломна педагогічна освіта і дистанційне навчання в запитаннях і відповідях: наук.-метод. посіб. [текст] / В.В. Олійник; НАПН України, Ун-т менедж. освіти. – К. : «А.С.К.», 2013. – 312 с.
8. Рулиене Л. Н. Управление знаниями в информационном обществе [Электронный ресурс] / Л. Н. Рулиене – Режим доступа: <http://ruliene.bsu.ru/wp-content/uploads/ruliene1.pdf>
9. Сисоєва С. О. Професійна підготовка викладача-тьютора: теорія і методика: Навч.-метод.посібник [текст] / С.О. Сисоєва, В.В. Осадчий, К.П. Осадча. – Київ; Мелітополь: ТОВ «Видавничий будинок ММД», 2011. – 280 с.
10. Уваров А. Ю. Педагогический дизайн [текст] / А.Ю. Уваров – Информатика: Прил. к газ. «Первое сент.». – Б.м. – 2003. – 8-15 авг. (№ 30). – С. 2-31.

Ляхоцкая Л.Л.

Педагогическое мастерство преподавателя последипломного педагогического образования

В статье раскрывается технология формирования профессионально-педагогической культуры и ИКТ-компетентности преподавателей учебного заведения последипломного педагогического образования на примере использования в учебном процесс повышения квалификации методика управления знаниями с использованием педагогического дизайна. Автор делает вывод о том, что в основе учебного процесса курсов повышения квалификации педагогических работников, который все чаще приобретает характер дистанционного обучения, лежит инновационная педагогическая технология управления знаниями.

Ключевые слова: учебные заведения последипломного педагогического образования, курсы повышения квалификации педагогических работников, управление знаниями, педагогический дизайн.

Liakhotskaya L.L.

Pedagogical experience of a teacher of aftergraduate pedagogical education

The article contains a technology of developing of professional pedagogical culture and ICT competence of teachers of educational institution of aftergraduate pedagogical education with an example of usage of knowledge management methodology using pedagogical design in educational process of training.. The article pays attention to changes of forms and ways of education, character of relations between teacher and student as a result of change of educational paradigm as a whole, and of aftergraduate pedagogical education in particular. The situation of modernization of Ukrainian education may be realized through upgrading of pedagogical workers preparation using informational technologies, and through developing new approaches creating electronic educational materials. All these means initiate preparation of teachers of educational institution of aftergraduate pedagogical education for use of knowledge management methodology using pedagogical design in educational process of training. The process of forming its professional pedagogical culture and competence is in progress. Adoption on mentioned below technologies to educational activity of educational institutions furthers creation and usage of new forms of education – distance one, having as a base a principle of spatial and time distance of teachers and students one from another, and the whole process of education is made with the help of computer and telecommunication technologies in a form of self-controlled test. Basing on made research, the author makes a conclusion, that educational process of training classes of pedagogical workers, more and more having character of indirect communication with a teacher using interactive computer programs and audiovisual measures, has as its base an innovative technology of formal and informal knowledge management. Nowadays in Ukraine there is no system approach in learning modern researches in the field of pedagogical design and knowledge management as a whole, and in the system of aftergraduate pedagogical education in particular.

Key words: educational institution of aftergraduate pedagogical education, training classes, pedagogical workers, knowledge management, pedagogical design.

Подано до редакції 20.04.2014.

МОДЕЛЬ ВИХОВАННЯ ЕСТЕТИЧНИХ СМАКІВ У СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ ЗАСОБАМИ НАРОДНОГО ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОГО МИСТЕЦТВА

Дана стаття присвячена проблемі виховання естетичного смаку як важливого показника загальної культури майбутнього педагога. У статті представлено модель виховання естетичних смаків у майбутніх філологів засобами народного декоративно-прикладного мистецтва. Розкрито головні структурні елементи (компоненти, умови, зміст, етапи, форми, методи, засоби), кожен з яких має свої завдання функціонування, спрямовані на досягнення основної мети – виховання естетичних смаків у майбутніх філологів.

Ключові слова: естетичні смаки майбутнього вчителя-філолога, вихованість естетичних смаків у майбутніх філологів, засоби народного декоративно-прикладного мистецтва, педагогічна модель, позааудиторна робота.

Постановка проблеми у загальному вигляді... Виняткового значення набуває підготовка майбутніх учителів-філологів, ерудованих спеціалістів, фахівців нової генерації, здатних адекватно сприймати, тонко і високо цінувати мистецтво, зберігати традиції, примножувати духовні й матеріальні надбання українського народу. Стрижневим завданням у сучасній педагогічній теорії і практиці постає виховання естетичних смаків у майбутніх філологів. Успішне його розв'язання відіграє ключову роль як для особистісного розвитку кожного індивіда, так і для зміцнення української державності на засадах добра та краси. Благодатним джерелом виховання естетичних смаків виступає народне декоративно-прикладне мистецтво.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми... На важливості розвитку естетичної культури сучасного українського суспільства, зокрема виховання естетичних смаків у студентської молоді, наголошують чинні державні документи (Закон України «Про вищу освіту», Національна доктрина розвитку освіти, Концепція національного виховання студентської молоді, концепції естетичного виховання), у яких зазначено, що безперервний процес виховання передбачає естетичну освіченість особистості.

Проблема виховання естетичних смаків як феномена культури особистості є актуальним для сучасних учених (Т. Бабенко, В. Бутенко, В. Дряпіка, Н. Калашник, Л. Масол, Н. Миропольська, Г. Падалка, І. Пацалюк, Г. Шевченко та ін.).

Більшість дослідників стверджують, що саме одвічні ознаки краси людської культури – інтелігентність, освіченість, толерантність, витонченість мистецько-художнього смаку, вишуканість манер та поведінки – стають тими дефіцитами, які не можуть компенсувати економічний та матеріальний достаток, бо тільки у сукупності з першими останні засвідчують цивілізованість нації, народу, держави.

Формулювання цілей статті... Вищезазначене постулювало формулювання мети статті – розробити модель виховання естетичних смаків у майбутніх філологів засобами народного декоративно-прикладного мистецтва, виділити і схарактеризувати основні структурні елементи.

Виклад основного матеріалу дослідження... Наповнення глибоким змістом естетичного розвитку майбутнього педагога, зростання рівня його естетичної культури залежить від упровадження нових організаційних та смислових структур підготовки студентів-філологів. Тому розробка моделі виховання естетичних смаків у студентів-філологів засобами народного декоративно-прикладного мистецтва усвідомлюється нами як одна із важливих передумов теоретичних та прикладних досліджень у вищому педагогічному навчальному закладі. Розробляючи модель виховання естетичних смаків у студентів-філологів засобами народного декоративно-прикладного мистецтва, ми враховували основні елементи процесу моделювання:

- 1) виділення процесуальних компонентів;
- 2) визначення умов, здатних забезпечити їх реалізацію;
- 3) вибір засобів та напрямів педагогічної організації діяльності студентів, які задовольняли б визначені вимоги [5].

Першу частину моделі складають компоненти вихованості естетичних смаків, що мають логічну послідовність: емоційно-почуттєвий, когнітивний, ціннісно-мотиваційний, практично-діяльнісний. Визначені компоненти діють взаємопов'язано, доповнюючи і збагачуючи один одного. Забезпечення реалізації структурних компонентів дає можливість ґрунтовно та системно підійти до розробки змісту, форм, методів і засобів, що в комплексі забезпечують виховання естетичних смаків майбутніх філологів.

На другому етапі створення моделі визначалися педагогічні умови, необхідні для виховання естетичних смаків у студентів-філологів. До основних педагогічних умов реалізації системи виховання естетичних смаків у студентів-філологів ми відносимо:

- формування у майбутніх філологів мотивації до вивчення народного декоративно-прикладного мистецтва;

- розробка та запровадження змістового забезпечення виховання у студентів естетичних смаків засобами народного декоративно-прикладного мистецтва у процесі позааудиторної роботи;
- використання особистісно зорієнтованої технології формування естетичних смаків майбутніх учителів-філологів для підвищення їхньої активності як суб'єктів естетичного виховання.

Проблема мотивації – це одна з ключових проблем у педагогіці та естетичному вихованні студентської молоді. Педагог не зможе створити ефективну взаємодію із студентом без урахування його мотивів, а досягнення високих результатів у навчально-виховній діяльності, передусім, залежить від сформованості у студента позитивної мотивації до того чи іншого виду діяльності.

Аналіз наукових психолого-педагогічних джерел свідчить про різні тлумачення сутності мотивів. У своєму дослідженні за основу ми взяли визначення Є. Ільїна, який мотивацію розглядає як складне інтегральне психологічне утворення, що має свої певні межі. З одного боку – це потреба, а з другого – намір щось виконати, включаючи і спонукання до нього. Встановлення меж дозволяє визначити компоненти, які можуть входити до структури мотиву. Ці компоненти відповідно до стадії формування мотиву, можна зарахувати до трьох блоків: 1) потреби (біологічні, соціальні, обов'язки); 2) «внутрішні фільтри» (моральний контроль, оцінка своїх можливостей, уподобання (інтереси, нахили), врахування умов досягнення мети, процес задоволення потреби); 3) завдання, які можуть задовольнити потребу [6, с. 117]. Спрощення розуміння мотиву, акцентування на одному з його компонентів призводить до помилок, і проблема мотивації залишається не вирішеною. Визначення особливостей мотиваційної сфери студентів-філологів вищих педагогічних навчальних закладів надасть можливість сформулювати позитивне ставлення до конкретної діяльності, зокрема до вивчення українського декоративно-прикладного мистецтва.

Мотивація включає систему мотивів, або стимулів, що спонукає особистість до конкретних форм діяльності або поведінки. Як мотиви можуть виступати: уявлення й ідеї, почуття й переживання, що виражають матеріальні та духовні потреби. У зв'язку з цим необхідно враховувати вікові особливості вихованців.

Для молодих людей студентського віку характерна переорієнтація інтересів, породжена ціннісно-орієнтаційною діяльністю, що виходить на перше місце, стимулює особу до узагальнення набутих знань, прагнення утвердитися серед інших членів суспільства і спрямовує пошук справжніх людських цінностей, особистісних якостей, визначення власних моральних та естетичних критеріїв [2].

Як доводить педагогічна наука, найбільш дієвим у вихованні молодого покоління є національний фактор, тому естетична інформація саме з питань декоративно-прикладного мистецтва містить значний естетико-виховний потенціал і має стати на заваді байдужого споглядання та поверхового констатування фактів, ознак, особливостей народної культури.

Наприклад, красу народної символіки, відображеної в декоративно-прикладному мистецтві, можна прослідкувати досліджуючи український рушник. Варто, насамперед, акцентувати увагу студентів-філологів на його ролі у системі культурних цінностей українців. Він наділений усіма тими властивостями та якостями, що притаманні традиційному мистецтву та розглядається і як особлива інформаційно-знакова система, і як вид естетичної діяльності, що має важливе соціокультурне значення [4, с. 52]. У процесі вишивання зорові, тактильні образи, накладаючись один на одного, стійко утримують увагу, стимулюють гру уяви, збагачують емоційний світ особистості. Така діяльність приводить в дію механізм емоцій та почуттів.

Внутрішній емоційний відгук на естетичну інформацію свідчить про зародження естетичних смаків, початкового рівня їхнього становлення. Справді, сформовані смаки починаються там, де об'єднуються почуттєвий відгук та думка. Авторка теоретичного дискурсу про естетичний смак А. Молчанова зазначає, що «під впливом емоційного відгуку відбуваються логічні операції «примірювання» ознак оцінюваного до власної «естетичної міри» з метою встановлення естетичної цінності сприйнятого» [7, с. 76]. У цьому зв'язку обов'язковою умовою виховання естетичних смаків є розвиток емоційної сфери особистості у поєднанні з раціональним аналізом. І чим тіснішою вона буде, чим гармонійніше поєднуються у ній інтелектуальна та почуттєва діяльність особистості, тим вищими будуть її естетичні смаки.

Як свідчить педагогічний досвід, естетичне виховання студента практично неможливе без включення його у систему позааудиторної діяльності. Саме в ній відпрацьовуються різноманітні стратегії поведінки як на побутовому, так і на професійному рівнях. Ми розділяємо думку І. Абдулова, який позааудиторну виховну роботу визначає, як необхідну складову загального процесу виховання особистості у ВНЗ. Позааудиторна робота, на думку дослідника, при узгодженій взаємодії всіх суб'єктів педагогічного процесу, повинна бути скерована на ефективну організацію самостійної навчальної роботи студентів, цілеспрямовану організацію їх дозвілля, максимальне задоволення пізнавальних і культурних потреб молоді, всебічний розвиток індивідуальних творчих потенцій студентів і як наслідок переходу до самовиховання [1, с. 5-10].

Розробка та запровадження змістового забезпечення виховання у студентів естетичних смаків засобами декоративно-прикладного мистецтва у процесі позааудиторної роботи є необхідною педагогічною умовою, що

забезпечує актуалізацію теоретичних знань студентів, спрямовує їх у практичну площину, розвиває творчі здібності, формує соціально-професійну зрілість.

Наповнення змісту позааудиторної роботи різноманітними гуртками, майстер-класами, виховними заходами, народознавчо-пошуковою роботою, виставковою діяльністю є своєрідним спонукальним фактором для формування мотиваційної сфери студентів-філологів у галузі декоративно-прикладної діяльності.

Якісно організований зміст позааудиторної роботи, пов'язаної з народним декоративно-прикладним мистецтвом, є впливовим чинником у вихованні естетичних смаків, адже забезпечує сприймання, на якому розгортається оцінювання, що переходить у потребу активної дії.

Під час позааудиторної роботи необхідна достатня кількість якісної естетичної інформації, що відповідає суспільним смаковим еталонам та не містить ознак спотвореності. Щоб справляти виховуючий вплив на естетичні позиції людини, естетична інформація має бути усвідомлена нею, адже естетичним вподобанням не властиво обмежуватися тільки зовнішнім відображенням дійсності. Тому естетичною інформацією мають стати глибокі й багатопланові знання про народне декоративно-прикладне мистецтво, усвідомлення його сутності як явища духовної і матеріальної культури рідного народу, що дозволить виховувати суспільно прийнятні еталони краси, перетворити норми народного смаку із «національних» у «власні».

Сучасні дослідження проблем позааудиторної виховної роботи ґрунтуються на особистісно зорієнтованих концепціях виховної діяльності викладача вищої школи, що відображають гуманістичну спрямованість виховної роботи, пріоритет загальнолюдських та національних цінностей, котрі сприяють набуттю молодим поколінням соціального досвіду та формуванню інтелектуального і культурного потенціалу нації.

Особистісно орієнтована технологія формування естетичних смаків передбачає послідовну і систематичну роботу над розвитком емоційної сфери, почуттів, переживань вихованців, активізації пізнавальних процесів (уваги, уяви, пам'яті, мислення), аналізу не тільки частин, але й цілого явища, зіставлення об'єктів між собою та з еталоном естетичної досконалості народного декоративно-прикладного мистецтва, встановлення міри відповідності сприйнятого суспільством традиційно-мистецьких правил, що допоможуть виробити підвищення активності у майбутніх учителів-філологів як суб'єктів естетичного виховання.

Необхідно враховувати мотиваційний потенціал особистісно зорієнтованої технології (авансування успіху, спонукання до самоаналізу, самооцінки, самопізнання; включення змісту, що має особистісне значення для студентів тощо).

Отже, особистісно зорієнтований підхід об'єктивно змінює позицію студентів і викладачів у спілкуванні, утверджує не рольове, а особистісне спілкування, зумовлює потребу діалогу, дискусій, обміну думками, враженнями, моделювання життєвих ситуацій, стимулює розвиток критичного мислення.

У моделі представлено технологію виховання естетичних смаків у студентів-філологів засобами народного декоративно-прикладного мистецтва в процесі позааудиторної роботи, яка передбачала такі етапи:

1) організація сприймання естетичної інформації (досягнення емоційного відгуку, встановлення структурних компонентів естетичних об'єктів, констатація їх естетичних якостей, проникнення в сутність естетичного, формування потреби в естетичному оцінюванні);

2) наведення прикладів оцінювання естетичних зразків народного декоративно-прикладного мистецтва (співставлення з ідеальним образом, встановлення міри їх схожості, формулювання висновків про естетичну цінність даного предмета);

3) сприяння в освоєнні студентами процедури оцінювання естетичного і формування досвіду особистого естетичного смаку в декоративно-прикладній діяльності (колективний аналіз естетичних якостей об'єкта згідно естетичного ідеалу за аналогією до наведеного викладачем зразка, добір аргументів та побудова судження смаку; втілення смакових уподобань під час виготовлення виробів народного декоративно-прикладного мистецтва);

4) забезпечення індивідуальної апробації естетичних смаків у життєдіяльності (створення умов, за яких виникає потреба пізнання естетичного об'єкта, визначення його естетичної цінності через «приміряння» до створеного в уяві образу досконалості, прийняття або неприйняття встановленого, включення в особисто значиму систему цінностей, зміни особистості як наслідок прийняття чи заперечення);

5) виховання здатності до систематичного удосконалення естетичних смаків (активізація естетичної діяльності студентів із наростаючим ступенем самостійності, забезпечення умов для творчої самореалізації майбутніх філологів).

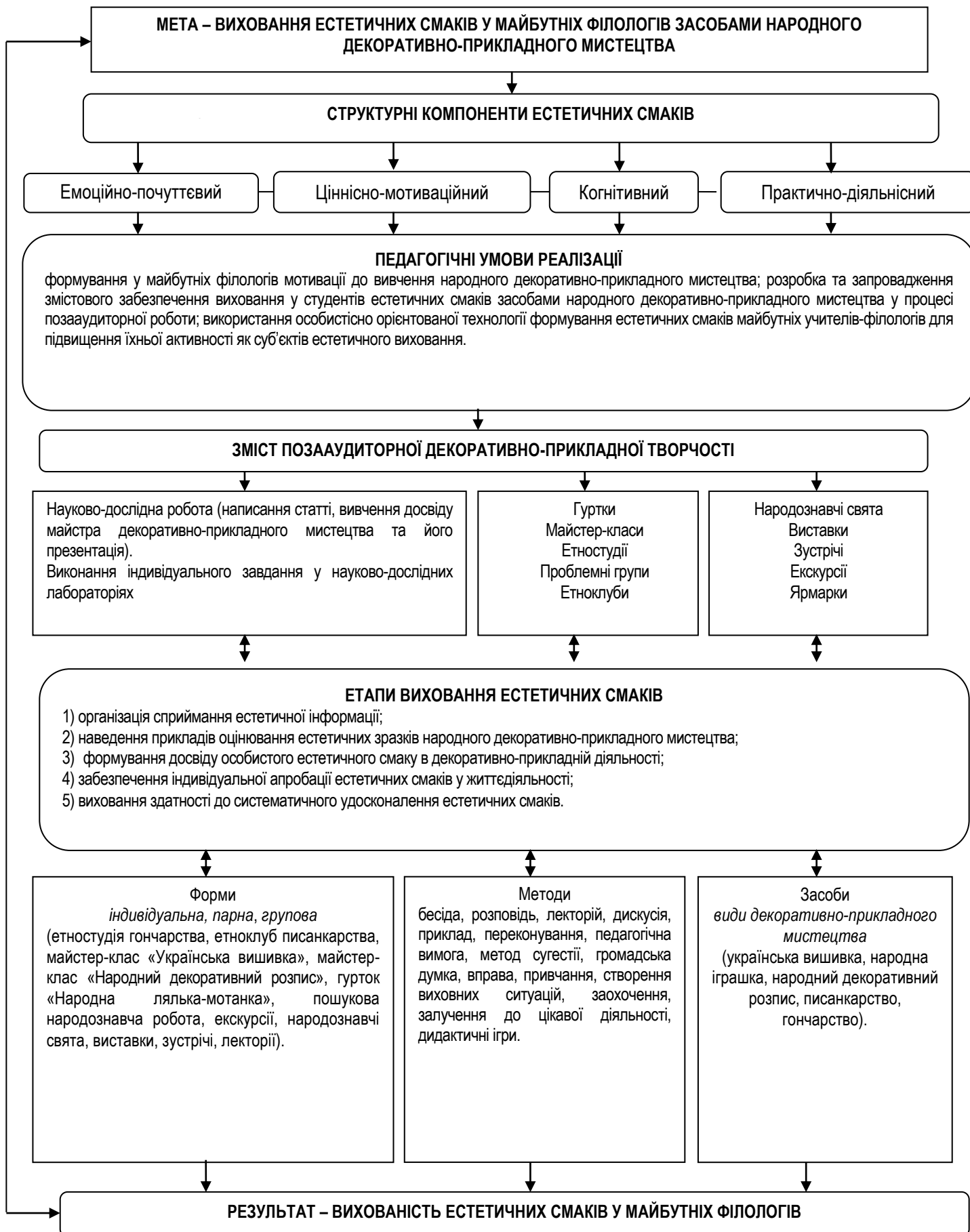


Рис. 1. Модель виховання естетичних смаків у майбутніх філологів засобами народного декоративно-прикладного мистецтва в процесі позааудиторної роботи

Таким чином, розроблена модель дозволяє уявити компоненти естетичних смаків у їх послідовності та динаміці, а визначені педагогічні умови їх функціонування – передбачити методи і шляхи використання обраного засобу з метою підвищення ефективності його формування, як це показано на Рис. 1.

Висновки... Розроблена модель слугує лише підґрунтям методичних рекомендацій щодо виховання естетичних смаків у майбутніх філологів та має динамічний характер. Це надасть змогу своєчасно коригувати процес підготовки студентів-філологів, вносити відповідні зміни, доповнювати їх новими засобами, формами та методами виховання.

Багатогранна спадщина народного мистецтва, важливість і значущість якого актуалізується із зростанням самосвідомості громадян України у наш час, заслуговує на його подальше вивчення та впровадження у навчально-виховний процес вищого педагогічного закладу. Зокрема, вивчення потребують такі аспекти означеної проблеми, як формування естетичних смаків майбутніх філологів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін тощо.

Література

- 1.Абдулов Р. М. Організація позааудиторної виховної роботи зі студентами вищих навчальних закладів недержавної форми власності : автореф. дис. на здобуття наук, ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.07 «Теорія і методика виховання» / Р. М. Абдулов – Луганськ, 2004. – 24 с.
- 2.Выготский Л. С. Педагогическая психология / Лев Семенович Выготский. – М. : Педагогика, 1991. – 479 с.
- 3.Ильин Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2002. – 512 с.
- 4.Ковальов О. Декоративно-прикладне мистецтво у школі. 1 – 7 клас : Навчальний посібник / Олександр Ковальов. – Суми : ВТД «Університетська книга», 2006. –144 с. ; іл.
- 5.Кыверялг А. А. Методы исследования в профессиональной педагогике / А. А. Кыверялг. – Таллин : Валгус, 1980. – 334 с.
- 6.Миропольская. Н. Е. Формирование эстетического отношения у будущих учителей / Н. Миропольская, Г. Локарева // Социально-педагогические проблемы воспитания детей и учащейся молодежи. – Запорожье, 1991. – С. 121-126.
- 7.Молчанова А. С. На вкус, на цвет... : теоретический очерк об эстетическом вкусе / Альбина Степановна Молчанова. – М. : Искусство, 1966. – 199 с. : ил.

Мамчур Н. С.

Модель воспитания эстетических вкусов у студентов-филологов средствами народного декоративно-прикладного искусства

Данная статья посвящена проблеме воспитания эстетического вкуса как важного показателя общей культуры будущего педагога. В статье представлено модель воспитания эстетических вкусов у будущих филологов средствами народного декоративно-прикладного искусства. Открыто главные структурные элементы (компоненты, условия, содержания, этапы, формы, методы, средства), каждый из которых имеет свои задания функционирования, направленные на достижение основной цели – воспитание эстетических вкусов у будущих филологов.

Ключевые слова: Эстетические вкусы будущего учителя-филолога, воспитанность эстетических вкусов у будущих филологов, средства народного декоративно-прикладного искусства, педагогическая модель, внеаудиторная работа.

Mamshur N. S.

The model of esthetical tastes education of philologist student by means folk arts and crafts

The modeling is important pedagogical method, such as practically use in aesthetic tastes of philologist students training by means folk arts and crafts, it's realization was through the broadening and systematization aesthetic knowledge of future philologists, forming them abilities and skills in the process of attraction to creative activities. Deep content filling of future pedagogues' aesthetic development, growth of his level of aesthetic culture depend on introduction new organization and sense structures of philologist-students preparation. Therefore model building of aesthetic tastes training of philologist-students by means Ukrainian folk and crafts is understood by us as one of most important premise of theoretical and applied researches of the pedagogue training process in high pedagogical educational institution.

The model of training philologist-students' aesthetic tastes is comprehended by us as certain sample, standart, that must be accomplished in high pedagogical educational institution in order to graduate have indexes of aesthetically development personality, is characterize high level aesthetic culture and well brought up aesthetic tastes.

Prepared model include aesthetic tastes' structural components: emotional-sense, cognitive, value-motivational, practical-active, which mutually connectedly act, are supplementing and enriching each other.

Ensuring realization of structural components give possibility solid and system to approach to contents making, forms, methods and means, that in complex secure training of future philologist aesthetic tastes.

Present model allow to imagine aesthetic tastes components in those succession and dynamics, but determine pedagogical condition of those functioning – to foresee application methods and ways of elected mean with aim of rise effectiveness his forming.

Aesthetic tastes training model of philologist-students by means folk arts and crafts in the process outclass work serve only subsoil of methodical introduction as to aesthetic tastes training of future philologist and have dynamical character. It'll give us ability to correct process of philologist-students' training in proper time, to bring in appropriate changes, to supplement them by new means, forms and methods of training.

Key word: esthetical tastes of future philologist teacher, breeding of future philologists' esthetical tastes, folk arts and crafts, pedagogical model, extracurricular activity.

Подано до редакції 01.04.2014.

МОДЕЛЮВАННЯ ПРОЦЕСУ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ІНЖЕНЕРА-ПЕДАГОГА ДО ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ

У статті обґрунтовано модель підготовки майбутніх інженерів-педагогів до реалізації особистісно орієнтованого навчання в професійно-технічних закладах освіти. На основі здійсненого аналізу виявлено фактори, які впливають на означену підготовку, що стало основою для розробки теоретичної моделі. Визначено компоненти, критерії, показники та рівні обґрунтованої підготовки. Доведено, що підготовка майбутнього інженера-педагога до особистісно орієнтованого навчання має бути спрямована на розвиток його готовності до цього виду діяльності. Встановлено, що розроблена модель відображає динаміку процесу розвитку готовності майбутнього інженера-педагога до особистісно орієнтованого навчання.

Ключові слова: підготовка, готовність, майбутній інженер-педагог, особистісно орієнтоване навчання, модель підготовки.

Постановка проблеми у загальному вигляді... Сучасні соціально-економічні та суспільні зміни обумовлюють зростання вимог до якості підготовки робітничого потенціалу країни, від якого залежить могутність держави та добробут нації. Тому головна увага сьогодні зосереджена на підготовці інженерно-педагогічних кадрів високої кваліфікації, здатних забезпечити умови для розкриття здібностей, використання особистісного потенціалу, задоволення освітніх потреб учнів професійно-технічних закладів освіти.

Провідними шляхами реалізації сучасних ідей гуманістичної парадигми освіти є впровадження особистісно орієнтованого змісту та технологій навчання, створення умов для самонавчання і саморозвитку учнів професійно-технічних закладів освіти. У реалізації гуманістичної стратегії держави основна роль відводиться інженеру-педагогу, який здійснює соціально-професійну й виробничо-технологічну діяльність у професійно-технічних закладах освіти різного рівня.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми... Діяльність інженера-педагога в професійно-технічних закладах освіти та структуру його особистості висвітлено в дослідженнях С.Ф. Артюха, В.Б. Бакатанової, С.Я. Батишева, Н.О. Брюханової, І.Б. Васильєва, Н.Г. Ничкало, О.Е. Коваленко, Л.М. Кустова, І.П. Кузьміна, В.В. Олійника, Б.О. Соколова та ін.

Проте, незважаючи на здійснені дослідження в галузі підготовки майбутнього інженера-педагога, ця проблема в контексті впровадження особистісно орієнтованого навчання в професійно-технічних закладах освіти до цього часу не була предметом спеціального дослідження.

Формулювання цілей статті... Метою нашої статті ми вбачаємо в обґрунтуванні розробки моделі підготовки майбутніх інженерів-педагогів до реалізації особистісно орієнтованого навчання.

Виклад основного матеріалу дослідження... У процесі теоретичного розроблення моделі підготовки майбутніх інженерів-педагогів до особистісно орієнтованого навчання було враховано те, що вона є складовою професійно-педагогічної підготовки, яка розглядається нами як процес формування мотивації майбутнього інженера-педагога до впровадження навчання, орієнтованого на розвиток і саморозвиток особистості учня професійно-технічного закладу освіти; оволодіння знаннями теорії й практики особистісно орієнтованого навчання, уміннями та навичками організації такого навчання на засадах суб'єкт-суб'єктної взаємодії з учнями, уміннями створювати та реалізовувати власні методики особистісно орієнтованого навчання.

Проведені дослідження дали змогу виявити фактори, які впливають на підготовку майбутнього інженера-педагога до особистісно орієнтованого навчання. Такими факторами, на нашу думку, є: збагачення мотиваційної сфери ідеалами та цінностями особистісно орієнтованого навчання; насичення змісту педагогічних дисциплін темами особистісної орієнтації навчання; використання в процесі підготовки майбутніх інженерів-педагогів особистісно орієнтованих форм і методів навчальної діяльності; організація спільної, узгодженої взаємодії, співпраці викладача вищого навчального закладу та майбутнього інженера-педагога; актуалізація наявних власних можливостей майбутнього інженера-педагога для особистісного та професійного саморозвитку; стимулювання дослідницької, творчої діяльності майбутнього інженера-педагога.

Ми припустили, що врахування виявлених факторів зможе забезпечити підготовку майбутнього інженера-педагога до особистісно орієнтованого навчання в професійно-технічних закладах освіти, що стало основою для подальшої розробки відповідної моделі підготовки.

У процесі розробки експериментальної моделі підготовки майбутніх інженерів-педагогів до особистісно орієнтованого навчання в професійно-технічних закладах освіти ми керувалися наступними положеннями:

- процес підготовки майбутніх інженерів-педагогів до особистісно орієнтованого навчання повинен сприяти розвитку мобільності як викладачів, так і студентів, стати одним із засобів досягнення європейських стандартів;
- відносини викладача й студента повинні носити суб'єкт-суб'єктний характер (діалогічне спілкування,

співпраця, співдружність, співпереживання);

- процес повинен передбачати глибоке вивчення педагогіки і психології та мотивацію розуміння того, що цей напрям підготовки сприяє розвитку необхідних професійно-педагогічних умінь;

- процес повинен передбачати практичну підготовку, як один з пріоритетів, оскільки саме вона в кінцевому рахунку визначає професіоналізм педагога (уміння аналізувати власну діяльність, бачити недоліки та знаходити способи їх подолання, перспективно застосовувати набуті теоретичні знання, оперувати результатами як власної дослідницької роботи, так й інших викладачів і вчених);

- підготовка майбутнього інженера-педагога повинна орієнтуватися на інноваційні технології, поєднання сучасних досягнень педагогічної науки та практики підготовки фахівців;

- процес підготовки повинен забезпечувати особистісний і професійний саморозвиток майбутніх інженерів-педагогів.

У процесі розробки теоретичної моделі підготовки нами було враховано наступні положення:

- у філософському трактуванні модель – це деяка реально існуюча або уявна система, яка, заміщаючи й відображаючи в пізнавальних процесах іншу систему-оригінал, знаходиться з нею у відношенні подібності, завдяки чому вивчення моделі дає змогу отримати нову інформацію про оригінал [1];

- моделювання як спосіб вивчення явищ, процесів або об'єктів шляхом побудови та аналізу їх моделей, є однією з основних категорій теорії пізнання, науково обґрунтованим методом наукових досліджень процесів людської діяльності [2, 15];

- системний підхід до вивчення педагогічних явищ і процесів передбачає мислення моделями і характеризується мисленням про моделі [3, с. 37].

На основі цілісного підходу до організації навчального процесу у вищому навчальному закладі та, враховуючи професіограму викладача професійно-технічного закладу освіти й сучасні наукові концепції педагогічної діяльності, нами розроблено структуру процесу підготовки майбутнього інженера-педагога до особистісно орієнтованого навчання. Її підґрунтям стали сучасні підходи вчених, які працюють над проблемами підготовки майбутніх педагогів в умовах особистісно орієнтованого навчання, зокрема: модель організації особистісно орієнтованого навчання С.Л. Яценко [4]; структура готовності майбутнього вчителя інформатики до професійного саморозвитку Т.В. Тихонові [5]; структура готовності майбутнього вчителя історії до реалізації особистісно орієнтованого навчання А.М. Старсвої [6]; модель підготовки майбутніх учителів інформатики до впровадження особистісно орієнтованих технологій навчання О.Ю. Усатої [7] та ін.

У результаті наукового пошуку нами розроблено теоретичну модель підготовки майбутнього інженера-педагога до особистісно орієнтованого навчання в професійно-технічних закладах освіти. Розроблена теоретична модель розкриває динаміку процесу розвитку готовності майбутнього інженера-педагога до особистісно орієнтованого навчання, відображає зв'язки між компонентами цієї структури. Підготовка майбутнього інженера-педагога до особистісно орієнтованого навчання має бути спрямована на розвиток його готовності до цього виду діяльності.

Отже, структурними компонентами моделі стали наступні організаційно-педагогічні умови підготовки майбутнього інженера-педагога до особистісно орієнтованого навчання:

1. Формування спрямованості майбутнього інженера-педагога на особистісно орієнтоване навчання в професійно-технічних закладах освіти.

2. Організація суб'єкт-суб'єктної взаємодії в процесі підготовки майбутнього інженера-педагога.

3. Орієнтація підготовки майбутнього інженера-педагога на особистісний та професійний саморозвиток.

Кожну з організаційно-педагогічних умов підготовки вважаємо доцільним реалізовувати наступними етапами: змістово-мотиваційний, операційно-діяльнісний, інтеграційно-творчий. Для кожної організаційно-педагогічної умови на відповідному етапі її впровадження нами сформульована мета, засоби та прогнозований результат її впровадження.

1. Формування спрямованості майбутнього інженера-педагога на особистісно орієнтоване навчання в професійно-технічних закладах освіти. Метою *змістово-мотиваційного етапу* впровадження цієї організаційно-педагогічної умови є формування у майбутніх інженерів-педагогів знань теорії й практики гуманізації освітнього процесу, особливостей вивчення, функціонування та розвитку особистості учня, специфіки організації особистісно орієнтованого навчання в професійно-технічних закладах освіти; формування мотивів до пізнання та сприяння розвитку особистості учня в процесі впровадження майбутнім інженером-педагогом особистісно орієнтованого навчання в професійно-технічних закладах освіти.

Для реалізації поставленої мети, за нашим припущенням, необхідним є здійснення модернізації змісту дисциплін педагогічної підготовки майбутніх інженерів-педагогів шляхом включення тем, які розкривають питання зародження гуманістичних поглядів; становлення, означення поняття "особистість"; розвитку особистісного підходу в освіті; організації особистісно орієнтованого навчання в професійно-технічних закладах освіти.

Результатом засвоєння такого навчального змісту є теоретичні й практичні знання майбутнього інженера-педагога особливостей організації особистісно орієнтованого навчання в професійно-технічних закладах освіти, мотивація до вивчення та розвитку особистості учня в процесі організації такого навчання.

За мету *операційно-діяльнiсного* етапу реалізації умови підготовки майбутнього інженера-педагога нами обрано оволодіння ним практичними вміннями й навичками, набуття досвіду організації особистісно орієнтованого навчання в професійно-технічних закладах освіти. Ефективним на цьому етапі стало впровадження в практику підготовки майбутніх інженерів-педагогів варіативності форм і методів їхньої навчальної діяльності; спрямування педагогічних практик студентів 3-5-их курсів спеціальності “Професійна освіта” на особистісно орієнтоване навчання. Результатом упровадження зазначеної організаційно-педагогічної умови на цьому етапі стали сформовані вміння та навички майбутнього інженера-педагога організовувати особистісно орієнтоване навчання в професійно-технічних закладах освіти.

На *інтеграційно-творчому* етапі метою є інтеграція набутих знань, умінь і навичок, творче їх застосування в майбутній професійно-педагогічній діяльності. Для реалізації поставленої мети було обрано наступні засоби: організацію науково-практичної роботи по вивченню та систематизації досвіду організації особистісно орієнтованого навчання в професійно-технічних закладах освіти; організацію роботи школи майбутнього інженера-педагога “Пізнай та допоможи розкритися”. Результатом такої роботи стали вміння майбутнього інженера-педагога створювати власні методики особистісно орієнтованого навчання; вміння виявляти, досліджувати та розв’язувати проблеми особистісно орієнтованого навчання.

2. Організація суб’єкт-суб’єктної взаємодії в процесі підготовки майбутнього інженера-педагога. Метою *змістово-мотиваційного* етапу реалізації означеної умови є формування в майбутнього інженера-педагога мотивації до суб’єкт-суб’єктної взаємодії. Для досягнення поставленої мети необхідним є створення викладачем в процесі підготовки інформаційно-мотиваційного середовища, в якому розкриваються переваги, особливості, принципи організації навчальної діяльності на засадах суб’єкт-суб’єктної взаємодії. Результатом упровадження такого підходу стала поява бажання майбутнього інженера-педагога будувати відносини з викладачем на засадах суб’єкт-суб’єктної взаємодії.

Метою *операційно-діяльнiсного* етапу стало оволодіння майбутніми інженерами-педагогами вміннями й навичками суб’єкт-суб’єктної взаємодії, набуття відповідного досвіду. Реалізація цього етапу передбачала організацію суб’єкт-суб’єктної взаємодії викладача та майбутнього інженера-педагога в процесі навчальної діяльності. Ефективними на цьому етапі стали: гуманізація стосунків викладача та майбутнього інженера-педагога; їхня спільна, узгоджена діяльність у постановці цілей, виборі форм, методів навчання; використання викладачами діалогічних форм навчання; опора в навчанні на позитивний суб’єктний досвід майбутнього інженера-педагога; контроль навчальної діяльності на основі об’єктивної, неупередженої оцінки, своєчасне відмічання викладачем успіхів майбутніх інженерів-педагогів; рефлексія їх навчальних досягнень. Результатом застосування зазначеного вище стало формування гуманної особистості майбутнього інженера-педагога, поява у нього зацікавленості та бажання організувати власну майбутню педагогічну діяльність у професійно-технічних закладах освіти на засадах суб’єкт-суб’єктної взаємодії з учнями.

Метою *інтеграційно-творчого* етапу є формування в майбутнього інженера-педагога потреби, навичок і досвіду реалізації суб’єкт-суб’єктної взаємодії в процесі педагогічної діяльності в професійно-технічних закладах освіти. Для реалізації поставленої мети необхідним було забезпечення в процесі підготовки майбутнього інженера-педагога особистісного привласнення ним цінностей, набуття досвіду суб’єкт-суб’єктної взаємодії. Цей етап передбачав аналіз науково-методичної літератури, присвяченої проблемам організації суб’єкт-суб’єктної взаємодії педагога та учня, критичний аналіз педагогічної діяльності з позиції реалізації суб’єкт-суб’єктної взаємодії, порівняння параметрів навчальної діяльності на засадах традиційної та суб’єкт-суб’єктної взаємодії, розробку майбутніми інженерами-педагогами курсових і дипломних проектів. Як результат, відбувається формування системи стійких переконань, мотивів, цінностей, досвіду майбутнього інженера-педагога суб’єкт-суб’єктної взаємодії.

3. Орієнтація підготовки майбутнього інженера-педагога на особистісний і професійний саморозвиток.

Метою *змістово-мотиваційного* етапу є формування в майбутніх інженерів-педагогів мотивації до особистісного та професійного саморозвитку, оволодіння ними теоретичними й практичними знаннями саморозвитку особистості. Засобом реалізації цієї умови стало включення навчального модуля “Особистісний і професійний саморозвиток майбутнього інженера-педагога” до змісту дисципліни “Професійна педагогіка” для студентів 5-го курсу спеціальності “Професійна освіта”. Результатом такої роботи стало усвідомлення майбутніми інженерами-педагогами необхідності самовдосконалення, поява потреби в постійному розвитку власної особистості, а також знання етапів, методів, засобів особистісного та професійного саморозвитку.

Метою *операційно-діяльнiсного* етапу було вироблення в майбутніх інженерів-педагогів умінь постійно збагачувати себе знаннями теорії й практики саморозвитку, систематично вивчати стан саморозвитку, визначати, окреслювати оптимальні шляхи саморозвитку власної особистості. Ефективною формою на цьому етапі нами

була визначена участь майбутніх інженерів-педагогів у діяльності лабораторії “Стань творцем власного Я”. Результатом такої роботи стали сформовані вміння майбутніх інженерів-педагогів: планувати, організувати процес особистісного та професійного саморозвитку; здійснювати діагностування динаміки, результативності, інтенсивності цього процесу, його рефлексію.

Метою *інтеграційно-творчого* етапу впровадження цієї організаційно-педагогічної умови була інтеграція теоретичних і практичних знань саморозвитку, вироблення навичок планувати та здійснювати особистісний і професійний саморозвиток, набуття майбутніми інженерами-педагогами відповідного досвіду. Ефективними для досягнення означеної мети нами обґрунтовано розробку майбутніми інженерами-педагогами програм особистісного та професійного саморозвитку, їх творчі роботи “Від самопізнання до самовдосконалення”. Результатом на цьому етапі стали: поява стійкої потреби майбутніх інженерів-педагогів у постійному самовдосконаленні; особистісне привласнення ними теоретичних і практичних знань методів, засобів самопізнання, самовизначення, саморозвитку; формування умінь розробки програм особистісного та професійного саморозвитку; набуття відповідного досвіду; глибоке усвідомлення й прагнення майбутніх інженерів-педагогів до постійного особистісного та професійного саморозвитку.

Висновки... Таким чином, розроблена теоретична модель розкриває особливості змісту, структуру, послідовність складових процесу підготовки майбутніх інженерів-педагогів до особистісно орієнтованого навчання, а також відображає зв'язки між компонентами цього процесу. Подальших досліджень, розробки та вдосконалення, на наш погляд, потребують методики особистісно орієнтованого навчання в професійно-технічних закладах освіти.

Література

1. Философский энциклопедический словарь / ред.-сост. : Е. Ф. Губский, Г. В. Кораблёва, В. А. Лутченко. — М. : ИНФРА-М, 1997. — 575 с.
2. Томашевський В.М. Моделювання систем / В.М. Томашевський. — К. : Видавнича група BHV, 2005. — 352 с.
3. Онищук Л.А. Проектна парадигма розвитку початкової і основної шкіл / Л.А. Онищук // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. — Житомир : Житомирський державний університет, 2005. — Вип. 22. — С. 36-39.
4. Яценко С. Л. Педагогічні умови особистісно орієнтованого навчання учнів у гімназії : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 “Загальна педагогіка та історія педагогіки” / Світлана Леонідівна Яценко. — Житомир, 2005. — 21 с.
5. Тихонова Т. В. Педагогічні умови професійного саморозвитку майбутнього вчителя інформатики : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / Тетяна Валентинівна Тихонова. — К., 2001. — 20 с.
6. Старєва А. М. Підготовка майбутнього вчителя історії до реалізації особистісно орієнтованого навчання : дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / Анна Михайлівна Старєва. — К., 2004. — 190 с.
7. Усата О.Ю. Підготовка майбутніх учителів інформатики до впровадження особистісно орієнтованих технологій навчання: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / Олена Юріївна Усата. — Житомир, 2009. — 20 с.

Мочалов А.А., Романчук Н.А., Шаповал Н.А.

Моделирование процесса подготовки будущего инженера-педагога к личностно ориентированному обучению

В статье обоснована модель подготовки будущих инженеров-педагогов к личностно ориентированному обучению в профессионально-технических учебных заведениях. Основываясь на проведенном анализе были выявлены факторы, которые влияют на исследуемую подготовку, что стало основой для разработки теоретической модели. Определены компоненты, критерии, показатели и уровни обоснованной подготовки. Доказано, что подготовка будущего инженера-педагога к личностно ориентированному обучению должна быть направлена на развитие его готовности к этому виду деятельности. Установлено, что разработанная модель отражает динамику процесса развития готовности будущего инженера-педагога к личностно ориентированному обучению.

Ключевые слова: подготовка, готовность, будущий инженер-педагог, личностно ориентированное обучение, модель подготовки.

Mochalov O.O., Romanchuk N.O., Shapoval N.O.

Modeling the process of preparation of the future engineer-teacher to personal oriented education

In the article the model of preparation of the future engineers-teachers for a personal oriented education is justified. Based on the analysis of the training of future engineer-teachers factors that affect their preparation are identified. We have assumed that the inclusion of these factors will provide the training of the future engineers-teachers for a personal oriented education. This theory became the basis for the subsequent development of a model of training.

In the process theoretical development of the model of preparation of the future engineers-teachers for a personal oriented education we took into account the fact that it is part of the professional and vocational training. This training we consider as a process formation of motivation of the future engineers-teachers to a personal oriented education.

A components, criteria, indicators and levels of preparation of the future engineers-teachers for a personal oriented education are defined.

Structural components of the model were the following organizational and pedagogical conditions:

- the formation directionality of the future engineers-teacher on the personal oriented education in vocational and technical schools;
- the organization of subject-subject interaction in the process of preparing of the future engineers-teachers;
- the orientation of preparation for personal and professional self-development.

Each of the organizational and pedagogical conditions of preparation of the future engineers-teachers for a personal oriented education we think it right to sell such stages: contents and motivational, operational and activity, integration and creative.

For each organizational and pedagogical conditions during the implementation of its stages the intention, resources, predictable results are formulated.

The theoretical model of preparation reveals the dynamics of the process of development of readiness of the future engineers-teachers for a personal oriented education. This model represents features content and structure of process of preparation of the future engineers-teachers. Our model justifies communication between the components of this process. The preparation of the future engineers-teachers for a personal oriented education should be directed to developing readiness of the future engineers-teachers for a personal oriented education.

The ways for future research such us development and implementation of methods and technologies of personal oriented education of future engineers were outlined.

Key words: preparation, readiness, future engineer-teacher, personal oriented education, the model of preparation.

Подано до редакції 10.04.2014.

УДК 387.147:811.11

© 2014

Окопна Я. В.

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОЇ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У СТУДЕНТІВ НЕЛІНГВІСТИЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ (НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ХАРЧОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ: ІЗ ДОСВІДУ РОЗРОБКИ)

Статтю присвячено проблемі підготовки майбутніх фахівців сфери обслуговування. У роботі подаються основні вимоги до фахівців сфери туризму та особливості туристської освіти у вищих навчальних закладах. Визначено сутність і зміст компонентів готовності до професійної діяльності майбутніх фахівців та охарактеризовано критерії, показники і рівні їх прояву. Запропоновано модель підготовки студентів факультету туризму до професійної діяльності, психолого-педагогічні умови її іншомовної реалізації.

Ключові слова: фахова діяльність, програма підготовки, формування готовності до професійної діяльності, теоретична і практична іншомовна підготовка, педагогічні умови.

Постановка проблеми у загальному вигляді... На сучасному етапі становлення та розвитку нашої держави у світі відбуваються суттєві соціальні, культурні, економічні й технологічні зміни, які зумовлюють реформування освітніх систем, спрямованих на забезпечення сучасних потреб суспільства, на ефективне використання всіх ресурсів. Ці процеси закладають підвалини формування єдиного демократичного простору у правовому полі фундаментальних свобод, єдиного ринку праці, а також розвитку політичної, економічної, екологічної і соціальної безпеки для всіх країн.

Національний університет харчових технологій (НУХТ) – один із провідних навчальних закладів професійної освіти України – в умовах розбудови нашої незалежної демократичної держави та здійснення докорінних соціально-економічних перетворень, є яскравим прикладом практичної реалізації освоєння та забезпечення ступеневої багаторівневої професійно орієнтованої підготовки майбутніх фахівців сфери обслуговування (бакалаврів, спеціалістів, магістрів), адаптованих до нових соціо-економічних реалій в межах Болонського процесу і володіючих на професійному рівні двома і більше іноземними мовами (ІМ).

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми...

Влітку цього року НУХТ відзначатиме 130-ту річницю з дня свого заснування. Його було створено ще у 1930 р. як Київський інститут цукрової промисловості. У 1935 р. перейменовано на Київський технологічний інститут харчової промисловості ім. А. І. Мікояна. Далі у 1993 р. вищий навчальний заклад (ВНЗ) одержав статус Українського державного університету харчових технологій. У 2002 р. університету було надано статус національного [8, с. 6-7].

Майже за 130 років свого існування із вузькогалузевого закладу НУХТ перетворився в потужний багатопрофільний нелінгвістичний ВНЗ.

Як і вища професійна школа нашої країни в цілому, колектив НУХТ впевнено крокує продуктивним шляхом до творчих звершень та інновацій. На сучасному етапі розвитку демократичного суспільства, в умовах, коли ІМ набувають статусу невід'ємної складової виробничих потужностей сфери обслуговування та туристичної галузі, зокрема, кафедра іноземних мов професійного спрямування творчо та модернізовано сприяє сучасному забезпеченню викладання германських та романських мов з метою підготовки майбутніх працівників сфери обслуговування до практичної професійно орієнтованої міжкультурної комунікації на належному рівні у відповідності до Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти [2; 5; 6].

У новітньо-творчого тандему формування професійно орієнтованої іншомовної комунікативної компетентності (ПОІКК) студентів нелінгвістичних спеціальностей – кафедри іноземних мов професійного спрямування – так само, як і в університеті, в цьому році 130-річний ювілей.

Кафедру іноземних мов було утворено одночасно із Київським інститутом цукрової промисловості. З часу заснування університету і до 1941 р. вона мала назву «кафедра німецької мови». З 1944 р. іменується кафедрою іноземних мов. Адже, в цей період розвитку та становлення нашого суспільства актуальності набуває вивчення не лише німецької мови професійного спрямування (НМПС), а й англійської, французької. Завідувачами кафедри в різні роки були К. К. Таурке, А. М. Васильєва, Л. М. Златоверховнікова, С. С. Барик, які зробили вагомий внесок в організацію та удосконалення професійно орієнтованої іншомовної навчально-пізнавальної діяльності студентів на засадах особистісно-орієнтованого підходу.

З 1968 р. кафедру очолювала кандидат філологічних наук, професор О. П. Авраменко. Під чітким керівництвом Ольги Петрівни у складі кафедри в різні роки плідно працювали Л. М. Солонько, Н. І. Демченко, Т. Я. Климкова, Т. С. Лойко, Н. І. Панчук, Н. Д. Клюк, Є. С. Смірнова.

Колектив кафедри розробив перші навчально-методичні посібники з використанням технічних засобів навчання за розмовними темами для іншомовної підготовки майбутніх фахівців сфери обслуговування за різними спеціальностями університету, в тому числі для поточного обліку іншомовних навчальних досягнень та підсумкового контролю іншомовних знань студентів на машинах типу МКС, KICI; було створено більше 120 методичних розробок для проведення занять в лінгфонних кабінетах; 60 таблиць, які відображають технологічні процеси харчових виробництв. У 1975 р. О. П. Авраменко у співавторстві з Н. А. Скібіцькою було видано перший посібник з англійської мови на засадах особистісно-орієнтованого підходу до вивчення та викладання ІМ в НУХТ.

Результати плідної праці колективу під сумлінним керівництвом кандидата філологічних наук, доцента кафедри Смірнкової Є. С. відображено й на сучасному етапі по лінії наукової студентської спілки, члени якої виступають з доповідями англійською, німецькою та французькою мовами; беруть участь в міських, Всеукраїнських та Міжнародних студентських наукових конференціях, колоквіумах, олімпіадах тощо.

Формування цілей статті... Метою нашої наукової розвідки є дослідження особливостей процесу формування ПОІКК в межах особистісно-орієнтованого підходу до іншомовного навчання в НУХТ, яке ґрунтується на потребі гармонійності в розумовому і морально-духовному розвитку майбутнього фахівця сфери обслуговування, туристичного менеджера.

Виклад основного матеріалу дослідження... Модернізація вищої професійної освіти в Україні, зумовлена процесами глобалізації, інтеграції, інформатизації суспільства; та соціально-економічний розвиток нашої держави визначили принципово нові вимоги до іншомовної професійної підготовки фахівців, зокрема в сфері туризму. Туристській галузі потрібні фахівці нової генерації, які могли б працювати самостійно, творчо та ефективно, адаптуючи нововведення, свіжі ідеї, пропозиції до реальних професійних потреб, оперуючи двома і більше ІМ, що знайшло своє відображення у Законі України «Про туризм», Державній програмі розвитку туризму в Україні до 2010 року, інших законодавчих актах і нормативно-правових документах [11-23].

Виходячи з вище зазначеного, стратегія педагогічної діяльності полягає у формуванні та підтриманні суб'єкт-суб'єктних взаємин у навчальному процесі між викладачами та студентами, між самими студентами як суб'єктами учіння; і реалізації викладачем функцій суб'єкта безпосередньої педагогічної взаємодії; а стратегія діяльності студента – у формуванні і підтриманні стійкої мотивації навчально-пізнавальної діяльності та учіння, творчому вдосконаленні методики та технологій іншомовного навчання.

Факультет готельно-ресторанного та туристичного бізнесу (ГРТБ) НУХТ, на якому і відбувається реалізація процесу формування ПОІКК кафедрою іноземних мов професійного спрямування, було започатковано у 2007 р. і остаточно сформовано у нинішньому складі у 2011 р. У складі факультету функціонують дві випускові кафедри та дві загальноосвітні кафедри: технології харчування та ресторанного бізнесу; туристичного та готельного бізнесу; безпеки життєдіяльності; іноземних мов професійного спрямування. На факультеті ГРТБ здійснюється підготовка фахівців за напрямками: напрям «Харчові технології та інженерія» (спеціальність «Технології харчування», «Технології в ресторанному господарстві»); напрям «Готельно-ресторанна справа» (спеціальність «Готельна і ресторанна справа»); напрям «Туризм» (спеціалізація «Винний туризм», «Міжнародний туризм»).

За напрямом «Туризм»:- «бакалавр» (денна форма навчання – 4 роки), а також за спеціальностями «Технології харчування» та «Технології у ресторанному господарстві» університет здійснює підготовку фахівців, які вивчають сучасні тенденції у ресторанному бізнесі; інноваційні технології ресторанної продукції; нові підходи до оформлення та подавання страв; контроль якості кулінарних страв та виробів; організацію діяльності закладів ресторанного господарства; розроблення рекомендацій з раціонального харчування, що ґрунтуються на основі новітніх наукових досягнень та сучасних соціальних тенденцій. Необхідною вимогою до підготовки цих фахівців та надання їм конкурентоспроможності на світовому ринку праці є вільне володіння на належному професійному рівні двома і більше ІМ у відповідності до Загальноєвропейських рекомендацій [2, 5, 6].

Адже, посади, що займають випускники спеціальності по завершенні навчання: ресторатор, керівник ресторану (закладу ресторанного господарства), завідувач виробництва, технолог харчування; дегустатор харчової продукції, директор контрольно-виробничих лабораторій, консультант з якості та безпеки харчових продуктів; зобов'язують до здійснення професійно орієнтованої міжкультурної комунікації [1; 3; 7; 9; 10-23].

За спеціальністю «Готельна і ресторанна справа» університет здійснює підготовку фахівців з менеджменту і організації обслуговування в готелях та ресторанах, для забезпечення сучасного готельно-ресторанного бізнесу, як частки сфери гостинності, що розвивається швидкими темпами. Студенти вивчають систему роботи готельного і ресторанного бізнесу, організацію екскурсійної діяльності, готельного господарства, транспортного обслуговування, логістику тощо на ІМ.

Посади, що займають випускники спеціальності по завершенні навчання: керівник ресторану (закладу ресторанного господарства) або готелю, ресторатор, менеджер ресторану або готелю, фахівець з гостинності, організатор готельної і ресторанної діяльності, фахівець з конференц-сервісу, фахівець з організації дозвілля та санаторно-курортної справи, також, передбачають реалізацію ПОІКК у професійній діяльності.

Особливої уваги у розумінні формування ПОІКК двома і більше ІМ потребують майбутні працівники за спеціальністю «Туризм» (спеціалізація «Винний туризм» та «Міжнародний туризм»). Університет здійснює підготовку фахівців для організаційно-управлінської, господарської, комерційної, інвестиційної та науково-дослідної діяльності у сфері туризму. Дана галузь, що розвивається швидкими темпами, потребує фахівців високої кваліфікації. Студенти вивчають організацію діяльності туристичних підприємств, туристично-рекреаційний потенціал регіонів України та світу, організацію екскурсійної діяльності, музеєзнавство, економіку та менеджмент туристичного бізнесу тощо.

У зв'язку із підвищенням вимог до якості послуг в туристичній сфері та, враховуючи необхідність активного виходу вітчизняних спеціалістів на міжнародні світові ринки, а також для інтеграції національних і міжнародних стандартів в умовах сучасного соціально-економічного розвитку на кафедрі Туристичного та готельного бізнесу започатковано навчання бакалаврів за напрямом «Туризм» англійською мовою. Це дасть змогу студентам здобути вищу освіту сучасного європейського рівня та отримати високооплачувану роботу як в Україні, так і за кордоном.

Отримавши відповідну спеціалізовану освіту, фахівці з туризму можуть працювати у міжнародних маркетингових службах і компаніях, здійснювати туристично-екскурсійну діяльність, вільно та ефективно приймати рішення, орієнтувати фірми або їх підрозділи на попит, потреби ринку, запити конкретних споживачів і організацію виробництва тих видів послуг, які можуть принести прибуток.

Посади, які обіймають випускники спеціальності по завершенні навчання: фахівець з організації дозвілля, трейвел-менеджер, екскурсознавець, туризмознавець, викладач вищого навчального закладу, фахівець з організації діяльності туристичних агентств та бюро подорожей.

Ідея спільного розвитку туристичної науки та вищої іншомовної освіти, органічного використання фахових знань як бази для забезпечення якості іншомовної освіти пронизує всі напрями діяльності, оголошені в Болонській декларації. Метою такої взаємодії є збереження культурного та лінгвістичного багатства Європи, яке базується на успадкованій різноманітності традицій, сприяє потенціалу інновацій, соціальному та економічному розвитку через зміцнення співробітництва між Європейськими нелінгвістичними ВНЗ.

Сучасні вимоги до підготовки фахівця туристичної сфери перш за все потребують від нього активної участі в усіх глобалізаційних процесах: міжкультурна професійно орієнтована комунікація, комунікативна спроможність в сферах професійного та ситуативного спілкування усної і письмової форм, навички практичного володіння ІМ в різних видах мовленнєвої діяльності в обсязі тематики, що обумовлена професійними потребами; та бути спроможними оволодіти новітньою фаховою інформацією через іноземні джерела. Все це підвищує попит на кваліфікованих випускників (фахівців), які вільно володіють двома і більше ІМ, зокрема мовами міжнародного спілкування, та обумовлює необхідність вивчення курсу «Друга іноземна мова», «Ділова іноземна мова друга».

Таким чином, актуальності набуває вивчення ділової НМПС як другої ІМ після англійської майбутніми фахівцями туристичної сфери, які в нових економічних умовах зможуть розв'язувати поставлені перед галуззю складні проблеми.

З метою розроблення професіограми майбутнього працівника туристичної сфери в межах особистісно-орієнтованого підходу, надалі представимо основні положення понятійного апарату, залучені до наукової розвідки. Вони пов'язані з туризмом безпосередньо або належать до філософської, педагогічної, методичної та психологічної наук.

Так, структуру професіограми майбутнього працівника туристичної сфери за освітньо-кваліфікаційним рівнем бакалавр, галузі знань 1401 «Сфера обслуговування», напряму підготовки 6.140103 «Туризм», кваліфікації бакалавр з туризму 3414 «Фахівець з туристичного обслуговування», 3414 «Екскурсовод», становить академічний ступінь. Це освітня кваліфікація (бакалавра), яку присуджує нелінгвістичний ВНЗ за результатами успішного виконання освітньої навчальної програми. Сама назва академічного ступеня (кваліфікація бакалавра), що присуджується після завершення першого етапу (підрівня) п'ятого рівня за Міжнародною стандартною

класифікацією освіти, належить до першого циклу вищої освіти в Болонській класифікації та відповідає шостому рівню Національної рамки кваліфікацій для навчання впродовж усього життя. Якщо говорити про галузь знань, зокрема 1401 «Сфера обслуговування», то слід виокремити й галузь навчання – здійснити аналіз основних предметів навчання в освітній навчальній програмі в межах галузі освіти.

Для конкретизації дескрипторів кваліфікацій надалі ми проведемо загальний опис кваліфікації за рівнями (підрівнями, етапами, циклами) у термінах компетентностей. Нелінгвістичний ВНЗ – це заклад вищої освіти, основне завдання якого полягає в забезпеченні умов, необхідних для здобуття майбутнім туристичним менеджером вищої освіти із знанням двох і більше ІМ. Офіційним наслідком такої взаємодії є здобуття відповідної кваліфікації туристичним менеджером в процесі оцінювання та визнання компетентними органами того, що особа досягла результатів навчання за заданими стандартами.

Особистісно-зорієнтований компетентісний підхід до визначення результатів навчання, що базується на їх описі в термінах компетентностей, є ключовим методологічним інструментом реалізації цілей Болонського процесу та за своєю сутністю набуває якостей студентоцентрованості. Тому, під компетентностями майбутнього працівника туристичної галузі слід розуміти динамічну комбінацію знань, умінь, навичок, цінностей, професійно зорієнтованих особистих якостей, які чітко описують результати навчання за освітньою навчальною програмою. Вони (компетентності) покладені в основу кваліфікації випускника, який володіє двома і більше ІМ, що надає йому конкурентоспроможності на світовому ринку праці, а компетенція – це повноваження, надані працівнику туристичної галузі, які входять в коло його службових та інших прав і обов'язків.

Слідом за зазначеним вище, обґрунтування потребує й методологічний підхід щодо реалізації іншомовної освіти майбутнього туристичного менеджера двома і більше ІМ в нелінгвістичному ВНЗ. В науковій літературі термін «підхід до навчання» вживається у значенні сукупності прийомів і способів навчання, як світоглядна категорія, що віддзеркалює соціальні установки суб'єктів навчання – носіїв суспільної свідомості (майбутніх працівників туристичної галузі), як стратегія навчання, і як найзагальніша концептуальна позиція (в її основі лежить одна вихідна ідея).

В дослідженні ми орієнтуємось на визначення навчального підходу до вивчення НМПС як другої ІМ після англійської в більш ширшій категорії, ніж традиційне поняття «стратегія навчання».

Адже, на нашу думку, поняття «підхід» включає в себе, як стратегію, так і визначає методи, форми, прийоми іншомовного навчання першою і другою ІМ в цілому, і являє собою глобальну системну організацію й самоорганізацію освітнього процесу з усіма компонентами, включаючи суб'єктів педагогічної взаємодії: викладача і студента безпосередньо.

У відповідності до плюрилінгвального підходу, що є одним із провідних підходів до навчання суміжних мов за Загальноєвропейськими Рекомендаціями з мовної освіти [2; 5; 6], для майбутнього працівника туристичної галузі більш важливим, ніж знання окремих ІМ, виступає індивідуальний професійно зорієнтований мовний досвід, в якому ІМ не сприймаються як окремі розумові блоки, а формують загальну множинну іншомовну комунікативну компетентність, де рідна, перша і друга ІМ переплітаються і взаємодіють.

Актуальності цей підхід набуває в процесі міжнародної професійно орієнтованої іншомовної комунікації фахівців туристичної галузі, коли жоден із співрозмовників не є носієм певної ІМ і використовує її лише як засіб комунікації з партнером, рідної мови якого він не знає. Професійною метою для них є лише акт комунікації: передача й сприйняття інформації, розуміння думки співрозмовника. З такої точки зору плюрилінгвальний підхід допускає спрощення використання мови на фонетичному, лексичному і граматичному рівні, що відображено у змісті програми нормативних навчальних дисциплін підготовки бакалавра напряму 6.140103 «Туризм» галузі знань 1401 «Сфера обслуговування»: Програми нормативних дисциплін «Друга іноземна мова» [19; 32-38].

Висновки... Успіх підготовки фахівців сфери туризму найтісніше взаємопов'язаний із сучасними тенденціями в економіці у всьому світі і в кожній країні з урахуванням політичної, соціальної та економічної ситуації у період глобалізації всіх процесів у суспільстві. Міжнародний туризм сприяє процесу взаємодії і взаємозбагаченню культур різних регіонів світу, формуванню загальнолюдської культури. На основі вивчення фахової наукової літератури туристичної галузі ми з'ясували, що туризм – це особливе багатодисциплінарне й багатопрофільне явище, яке уособлює поєднання багатьох наук, предметів, галузей. Багатовекторний характер сфери туризму визначає важливість основного компонента теорії туризму – специфічної соціоекономічної і соціогуманітарної дисципліни, яка має синтетичний характер і характеризується розгалуженими міжнауковими зв'язками з політологією, історією, соціологією, правознавством, культурологією, релігієзнавством, антропологією, економікою і маркетингом, педагогікою і психологією, географією, країнознавством та іншими науками. Теорія туризму (туризмологія, туристика, туризмознавство) ставить метою системно відобразити феномен туризму, всі його іншомовні багатомовні міжкультурні складники. Чому й буде присвячено перспективи подальших наших наукових розвідок.

Література

1. Азимов Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин – М. : Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.
2. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти : вивчення, викладання, оцінювання / Наук. ред. С. Ю. Ніколаєва. – К. : Ленвіт, 2003. – 273 с.
3. Кнодель Л. В. Теорія і практика підготовки фахівців сфери туризму в країнах-членах Всесвітньої туристської організації: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д.-ра пед. наук. : спец. 13.00.04– теорія і методика професійної освіти / Л. В. Кнодель. – Тернопіль., 2007. – 41 с.
4. Окопная Я. В. Профессионально ориентированная немецкоязычная компетентность будущих специалистов сферы обслуживания. / Я. В. Окопная // «Научная дискуссия: вопросы педагогики и психологии»: материалы XIV Международной заочной научно-практической конференции. (13 июня 2013 г.) – М. : Изд. «Международный центр науки и образования», 2013. – 232 с.; С. 73 – 81.
5. Програма з англійської мови для професійного спілкування. Колектив авторів: Г. Є. Бакаєва, О. А. Борисенко та ін. – К. : Ленвіт, 2005 – 119 с.
6. Рамкова програма з німецької мови для професійного спілкування для вищих навчальних закладів України. Колектив авторів : Амеліна С. М., Аззоліні Л. С. та ін. – К. : Ленвіт, 2006 – 90 с.
7. Теорія і практика формування іншомовної професійно орієнтованої компетентності в говорінні у студентів нелінгвістичних спеціальностей: Колективна монографія./ Заг. і наук. ред. Бігич О. Б. – К. : Вид. центр КНЛУ, 2013. – 383 с.
8. Український державний університет харчових технологій. 1930 – 2000. Історичний нарис. – К. : УДУХТ, 2000. – 151 с.
9. Федорченко В. К. Теоретичні та методичні засади підготовки фахівців для сфери туризму : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д. пед. наук. : спец. 13.00.04– теорія і методика професійної освіти / В. К. Федорченко. – К., 2011. – 38 с.
10. Шафранський В. В. Формування готовності до професійної діяльності майбутніх фахівців зі спортивно-оздоровчого туризму у вищих навчальних закладах : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук. : спец. 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / В. В. Шафранський. – Тернопіль., 2011. – 21 с.

Нормативні посилання на нормативно-правові акти України:

11. Довідник кваліфікаційних характеристик професій працівників. Випуск 1. Краматорськ : Центр продуктивності, 2008. – 363 с.
12. Засоби діагностики якості вищої освіти бакалавра напряму підготовки 6.140103 «Туризм» галузі знань 1401 «Сфера обслуговування»: наказ Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України від 21.05.2012 № 608.
13. Національний класифікатор України ДК 003:2010 «Класифікатор професій»: наказ Держспоживстандарту України від 28.07.2010 № 327 (із змінами відповідно до наказу Мінекономрозвитку України № 923 від 16.08.2012).
14. Національний класифікатор України ДК 009:2010 «Класифікація видів економічної діяльності»: наказ Держспоживстандарту України від 11.10.2010 № 457 (із змінами та доповненнями).
15. Національний освітній глосарій: вища освіта / авт.-уклад.: І. І. Бабін, Я. Я. Болюбаш, А. А. Гармаш та ін.; за ред. Д. В. Табачника і В. Г. Кременя. – К. : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2011. – 100 с.
16. Освітньо-кваліфікаційна характеристика бакалавра напряму підготовки 6.140103 «Туризм» галузі знань 1401 «Сфера обслуговування», кваліфікація: бакалавр з туризму 3414 «Фахівець з туристичного обслуговування», 3414 «Екскурсовод», Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України, Київ – 2012. – 36 с.
17. Освітньо-професійна програма підготовки бакалавра напряму 6.140103 «Туризм» галузі знань 1401 «Сфера обслуговування»: наказ МОН України від 08.11.2010 № 1059 (зі змінами згідно з наказом Міністерства освіти і науки України, Міністерства України з питань надзвичайних ситуацій у справах захисту населення від наслідків Чорнобильської катастрофи та Державного комітету України з промислової безпеки, охорони праці та гірничого нагляду від 21.10.2010 № 969/922/216).
18. Освітньо-професійна програма підготовки бакалавра, спеціаліста, магістра галузі знань 1401 «Сфера обслуговування», напряму 140103 «Туризм»: вимоги до спеціалізованих лабораторій та кабінетів. Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України, Науково-методична комісія зі сфери обслуговування, Київ – 2011. – 12 с.
19. Про вищу освіту: Закон України від 17.01.2002 № 2984-III (із змінами та доповненнями).
20. Про внесення змін до Закону України «Про стандарти, технічні регламенти та процедури оцінки відповідності»: Закон України від 31.05.2007 № 1107-V.
21. Програми нормативних навчальних дисциплін підготовки бакалавра напряму 6.140103 «Туризм» галузі знань 1401 «Сфера обслуговування»: Програми нормативних дисциплін "Друга іноземна мова". - К.: Науково-методична комісія зі сфери обслуговування (1401), 2010. – 260 с. – С. 32 – 38.
22. Програми нормативних навчальних дисциплін підготовки бакалавра напряму 6.140103 «Туризм» галузі знань 1401 «Сфера обслуговування»: Програми нормативних дисциплін «Іноземна мова (за професійним спрямуванням)». - К.: Науково-методична комісія зі сфери обслуговування (1401), 2010. – 260 с. – С. 27 – 31.
23. Про затвердження Національної рамки кваліфікацій: Постанова Кабінету Міністрів України від 23.11.2011 № 1341.

Окопная Я. В.

Формирование профессионально ориентированной иноязычной коммуникативной компетентности студентов нелингвистических специальностей (Национальный университет пищевых технологий: с опыта разработки)

В статье исследуется проблема подготовки будущих специалистов к профессиональной деятельности. В соответствии с целью исследования определены теоретические основы подготовки специалистов сферы обслуживания.

В роботі підкреслюється необхідність формування готовності к іноязычній професійній діяльності майбутніх спеціалістів туризму на основі особистісно-орієнтованого підходу. Готовність спеціаліста туризму визначена як процес, який відображає науково і методично обґрунтовані заходи, спрямовані на формування рівня іноязычної професійної компетентності особистості, необхідної для організації туризму різних груп населення і успішної роботи у всіх галузях сфери обслуговування з урахуванням сучасних умов ринку праці.

Ключові слова: професійна діяльність, програма підготовки, формування готовності к професійній діяльності, теоретична і практична іноязычна підготовка, педагогічні умови.

Окорна Y.V.

The professionally oriented foreign language communicative competence formation for non-linguistic specialties students

(National university of food technologies: from development experience)

The article is devoted to the problem of future specialists training in tourism. The basic requirements for the specialists in tourism sphere and peculiarities of tourist foreign language education in high schools are given in this work. The essence and contents of components readiness for future specialists' professional activity in international tourism are determined and criteria, indexes and levels of their display are characterized. The model of the students training system of tourism faculty for sport health activity, psychological and pedagogical conditions of its foreign language realization, and also program and methods of the formation of future specialists' readiness to the professional activity in sport-health tourism are offered.

The basic results of scientific work have confirmed the effectiveness of the offered model of readiness formation to the future specialists' foreign language professional activity in sport-health tourism in high schools. Also in the articles are listed components of professional training specialists on tourism issues and shows the main areas on which the teaching tourism specialists happening – managers of tourism and recreation, financial managers, animators, guides, experts in cultural tourism.

The article examines the current state and realities of the processes of preparation specialists of the tourism industry in Ukraine. Tourism industry declared as a priority sector of the national economy in Ukraine. That is why tourism needs availability of qualified and competent personnel who have continued to develop the tourism industry at a high level. The article identifies the key requirements for professional skills of future professionals.

Key words: professional activities, training, formation of readiness for professional activities, theoretical and practical foreign language training, educational environment.

Подано до редакції 07.04.2014.

УДК 7.012:378.147

© 2014

Пархоменко К.О.

РИСУНОК ЯК ФУНДАМЕНТАЛЬНА ДИСЦИПЛІНА У РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ ТА ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА

У статті розглянуто значення дисципліни «Рисунок» як фундаментальної основи при становленні професіоналізму викладача з образотворчого та декоративно-прикладного мистецтва. Доведено необхідність малювання з натури; обґрунтовано, що основою в малюнку є форма, що тон і форма неподільно взаємопов'язані. Визначено доцільність використання методу геометризації, проаналізовано засоби вираження форми.

Ключові слова: академічний рисунок, малювання з натури, інтуїтивне та образне мислення, конструктивний аналіз, геометризація, форма, тон, лінія.

Постановка проблеми у загальному вигляді... В системі сучасної підготовки фахівців з образотворчого та декоративно-прикладного мистецтва, однією з фундаментальних дисциплін є рисунок. Рисунок являє собою систему, яка дозволяє створити гармонійну, естетично розвинену особистість, здатну відтворити не тільки власні емоції, але й емоції та ритм культури в цілому на площині.

Основа академічного рисунку складається з теорії та практики, які невід'ємно взаємопов'язані. Відточення практичної підготовки є основною умовою для створення високопрофесійного художника-викладача.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми... У розвитку художньої думки, методики викладання образотворчої грамотності та художньої системи, значний вплив внесли видатні мистецтвознавці, художники-викладачі О.Л.Корольов, А.П.Лосенко, В.К.Шебуєв, П.П.Чистяков, І.Ю.Рєпін, О.А.Іванов, К.П.Брюлов, Д.М.Кардовський, А.Ашбе, С.О.Григор'єв, але особливість методики навчання майбутнього фахівця з образотворчого та декоративно-прикладного мистецтва потребує детального розгляду.

Формулювання цілей статті... Тому метою дослідження є обґрунтування важливості вивчення дисципліни «Рисунок» майбутнім викладачам образотворчого мистецтва задля розвитку творчих здібностей і професіоналізму.

Виклад основного матеріалу дослідження... Методика викладання дисципліни «Рисунок» вивчалася О.Л.Корольовим, А.Ашбе, Д.М.Кардовським та іншими. Так, академік О.Л.Корольов прийшов до думки, коли виправляв помилки в роботах учнів, до того, що такий метод мало ефективний, так як скоує ініціативу у творчому осмисленні процесу малювання і не виключає повторення колишніх помилок. Він, вважаючи, що головним в освіті є навчання аналітичному мисленню, розумінню форми в її конструктивних, анатомічних та біомеханічних

взаємозв'язках, які в кінцевому результаті забезпечать стабільний успіх при малюванні як з натури так і за уявленнями. «Важно не просто нарисувати натурщика, а важно оволодіти значенням или познати содержание форми и вообще форму, чтобы затем рисовать от себя. Без этого невозможно сделать ничего в творчестве значительного..., ведь свобода и полет творчества зависит от того, насколько человек владеет формой» [3].

Методика А.Ашбе була орієнтована на розвиток індивідуальних цінностей. Він вважав, що потрібно розпочинати з послідовної побудови форми предмета від найпростіших геометричних тіл – кулі, циліндра. Він говорив, що в основі навіть найскладнішої форми, наприклад голови людини, лежить якась велика форма, що нагадує якусь найпростішу геометричну форму: голова – кулясте тіло, шия – циліндр. На початковій стадії побудови зображення потрібно намітити його геометричну першооснову, а потім переходити до послідовного виявлення характеру натури. Передати переконливо (реалістично) форму предмета на площині можна тільки за допомогою тону. Тоновий розбір малюнка – моделювання тоном – є одним з головних засобів передачі форми.

Д.М.Кардовський вважав, що навчання рисунку та живопису від початку й до кінця повинно вестися тільки з натури. Моделлю є натюрморт, одягнена та оголена фігури людини. Фахівець стверджує, що застосування на початку навчання малювання з античних фігур, гіпсових масок, копіювання рисунку та живопису є неприпустимими. Всі види образотворчих мистецтв мають справу з пластичною формою [4, с. 49]. Отже, стає зрозуміло, що в основу живопису і рисунку має бути покладено вивчення законів зображення форми. Малюнок є побудовою графічним шляхом форми на площині, тому насамперед необхідно опанувати малюнок, щоб надалі на його основі та у зв'язку з формою будувати живопис.

Рисунок – основа професійної майстерності кожного художника. Він є осмисленням предметної дійсності та середовища в цілому завдяки графічним засобам та прийомам.

По-перше, майбутній викладач має навчитися малювати з натури. Розглянемо особливості процесу малювання з натури.

Малювання з натури дозволяє людині розвивати почуття, пізнавати конструктивну будову середовища, спонукає до інтуїтивного та образного мислення. Завдяки виконанню подібних завдань у фахівця починає розвиватися логічне та просторове мислення, зорова пам'ять. Під час роботи як з натури, так і по пам'яті систематизуються теоретичні надбання, закони, принципи тощо. Починає активізуватися творча діяльність студента.

Малювання з натури – це своєрідний процес пізнання і відображення світу природи – вічного джерела, з якого черпає свої сили мистецтво. Саме малюнок становить фундамент всієї образотворчої діяльності і допомагає опанувати основами професійної грамотності й майстерності [2].

Рисунок з натури – це не просто фіксація того, що ти бачиш, це складний процес створення зображення за допомогою візуального спостереження з використанням знань та уявлень, які були накопичені раніше, та які доповнюють зорове сприйняття. Творчий процес малювання – це процес перетворення результатів спостереження в художніх образах. Художні образи формуються поступово, в процесі пильного спостереження та осмислення особливостей побудови форми предметів та зображення їх на площині засобами малюнка за законами реалістичного мистецтва.

Специфіка роботи майбутнього викладача з образотворчого мистецтва потребує наявності добре розвинутої пам'яті, уяви, вміння упевнено малювати без використання натури.

Бажаючи сприяти розвитку творчих здібностей майбутніх викладачів образотворчого мистецтва, слід періодично, після виконання рисунка з натури видавати завдання, які пов'язані з розвитком пам'яті та уяви. Їх треба орієнтувати не тільки на надбання механічних навичок та вмінь, але й ініціювати в них творчу ініціативу та потребу у творчій діяльності, направляти їх на розвиток та закріплення глибинних якостей творчої особистості.

По-друге, для вирішення будь-яких завдань з дисципліни «Рисунок» необхідно вивчити конструктивну будову самого предмета та осмислити його положення в просторі. Конструктивний аналіз об'єкта – визначення формоутворення, взаємного розташування частин і цілого зображуваного об'єкта в просторі. Застосування методу конструктивного аналізу допомагає зрозуміти та вивчити предмет, а потім зобразити його на площині. Компонентами конструктивного аналізу є співставлення натури з геометричними тілами, вивчення лінійної перспективи, пластичної анатомії людини і тварин, а також пластики рослинних форм. Загальновідомо, що в основі всього різноманіття форм оточуючого світу лежить невелика група геометричних тіл: куля, призма, конус і різні багатогранні тіла. Для того, щоб ясніше і точніше уявити собі конструкцію і об'ємну форму предметів, їх необхідно зіставити з тими чи іншими геометричними тілами. Щоб вірно провести конструктивний аналіз предмета, необхідне знання лінійної перспективи. В опануванні методом конструктивно-просторового аналізу фахівцю допоможе знання пластичної анатомії. Знання кісток, м'язів, сухожилів, їх взаємозв'язок дозволяє зрозуміти будову людини [1].

По-третє, об'ємна форма предмета передається на малюнку не тільки правильною перспективною і конструктивною побудовою, а й світлотінню. Кожний об'ємний предмет обмежується кривими або площинними поверхнями, які при освітленні потрапляють в різні світлові умови: промені світла нерівномірно висвітлюють

предмет. При цьому одні частини поверхні отримують більше світла, інші – менше. Ступінь освітленості поверхні предмета змінюється, насамперед, у залежності від відстані до джерела світла: чим далі від поверхні знаходиться джерело світла, тим слабше він освітлений, і, навпаки, чим ближче знаходиться джерело світла, тим сильніше освітлення. Освітленість поверхні предметів залежить також від відстані між предметом і глядачем. При віддаленні, освітлені поверхні поступово темніють, а затемнення – світлішають. Ступінь освітленості поверхні залежить також від кута падіння променів світла на поверхню. Найбільш сильно висвітленою є та поверхня, на яку промені падають під прямим кутом. Чим більше нахил променів світла до поверхні, тим менше променів падає на неї, тим слабше вона освітлена. Освітлення предмета залежить від фактури і кольору самої поверхні: гладка, полірована поверхня більше відбиває світло, ніж жорстка і матова. Крім того, поверхні темного кольору поглинають більше світлових променів, а відображають менше. Знаючи закони розподілу світлотіні на кулі, циліндри, циліндричних і площинних поверхнях, можна легко розібратися в світлотіні будь-яких складних за формою предметів [1].

По-четверте, зображуючи форму, художник передає її внутрішню сутність і зовнішній вигляд. У поняття пластичної форми входить: структура, маса, вага, співвідношення елементів, просторове рішення, композиція, тобто розміщення елементів форми на площині [5].

Тобто бачимо, що основою в малюнку виступає форма, яка допомагає створити правильні пропорції, передати об'єкт дослідження у просторі та часі. Як було зазначено, складна форма є результатом взаємодії простих форм. Умовою передачі форми є чітке та просторове розташування кожного лінійно-тонового елементу або градацій у предметі. Метод геометризації є фундаментом у конструктивному, об'ємно-просторовому вирішенні завдань рисунка. «Жива форма» не є правильною геометричною формою, але за схемою виконання вона наближається до стандартних геометричних форм і, таким чином, повторює закони розповсюдження світла за площинами, які віддаляються [4, с. 51].

По-п'яте, одним з засобів вираження форми є тон. Знання законів тону та освітлення є обов'язковою вимогою правильного рисунку. Задачею викладача з образотворчого мистецтва виступає розв'язання чуттєвих градацій тонового рішення у майбутніх фахівців. Під тоном розуміють кількість світла, який віддзеркалюється кожною поверхнею предмета [4]. Цілісність рисунка залежить від правильно знайденого та витриманого тонового рішення. Тонові рішення можуть бути вирішені лише в зв'язку з вивченням форми [4].

Тон може передавати відчуття кольору, не втрачаючи при цьому передачу власного тону, забезпечуючи читабельність силуету предмету та цілісний простір зображення. Освітлена і тінюва частини предмету створюють основні градації світла та тіні. Освітлена частина має градації напівтонів, а тінюва – втричі збільшену ці градації: власна тінь, рефлекс, падаюча тінь. При створенні тонового рисунку необхідно слідкувати за густотою тону, який створює глибину зображення. Також тон розкриває психологічні особливості моделі та створює образ. В натурі є форми – нескінченні площини, отже, виконання усіх цих площин потребує нескінченної множини напівтонів.

За однією з методик викладання рисунку, на першому етапі роботи над ним, вважається необхідним відокремити побудову форми від тону, для того щоб точніше вирішити конструкцію [4, с. 28]. Ми можемо не погодитися з цією версією, тому що конструкція і тон є неподільними.

Інша методика стверджує, що форма й тон неподільно пов'язані між собою, намалювати форму без тону неможливо. Шлях конкретизації форми полягає в поступовому виявленні її поверхневої конструкції за допомогою світлотіньових відносин. Побудова поверхні предмета найкраще вирішується за допомогою форм-площин [4, с. 31]. Визначаючи специфічні особливості рисунка, необхідно вважати, що важливим в роботі над ним є характер побудови об'ємної форми [4, с. 32].

Відрив від внутрішнього устрою форми, обмеження аналізу форми, переважання схематизму побудови – відштовхує студента від живої, реалістичної форми [4, с. 35].

В роботі над рисунком з природи важливу роль відіграє не умовна, не існуюча у природі контурна лінія, а відмежування об'єму від простору. Лінія – є ще одним з основних засобів образотворчого мистецтва. Лінійним малюнком можна передати враження об'єму предмета. Якщо лінія будує форму в пропорціях і перспективі, а товщина лінії змінюється щодо об'єму предмета, проявляються пластичні властивості форми [4, с. 67].

Рисунок виступає фундаментальною дисципліною, яка впливає на сприйняття оточення та осмислення і узагальнення досвіду.

Висновки... Дослідивши основи викладання дисципліни «Рисунок», можна вважати, що вона впливає на становлення професіоналізму майбутнього викладача образотворчого та декоративно-прикладного мистецтва. Академічний рисунок складається з теорії та практики, які невід'ємно взаємопов'язані. Відточення практичної підготовки є основною умовою для створення високопрофесійного художника-викладача.

Отже, при цілеспрямованій роботі над рисунком, у майбутнього фахівця з образотворчого мистецтва розвиваються такі якості, як спостережливість, пам'ять, уява, конструктивне та просторове мислення. Визначаючи специфічні особливості рисунка, необхідно вважати, що важливим в роботі над ним є характер

побудови об'ємної форми, винайдення конструктивної будови, оперування та володіння тоном, лінією. Обмеження аналізу форми, незнання прийомів та принципів, переважання схематизму побудови – наближає студента до неживої, непросторової форми та зображення.

Література

1. Академический рисунок как методическая система обучения изобразительному искусству. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://5fan.ru/wievjob.php?id=883>.
2. Анатомический и учебный рисунок. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.practicum.org/index.php?option=com_content&view=article&id=145.
3. Королев А.Л. Методика преподавания учебного рисунка. / А.Л.Королев. – С-Пбг: Михайловское. 2005. – 68 с.
4. Ростовцев Н.Н. Рисунок. Живопись. Композиция / Н.Н.Ростовцев, С.Е.Игнатъев, Е.В.Шорохов. – М. : Просвещение, 1989. – 207 с.
5. Теория изобразительной формы. Рисунок и его значение в изображении. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://be.convdocs.org/docs/index-86639.html.page=6>.

Пархоменко К.А.

Рисунок как фундаментальная дисциплина в развитии творческих способностей и профессионализма будущих преподавателей изобразительного и декоративно-прикладного искусства

В статье рассмотрено значение дисциплины «Рисунок» как фундаментальной основы при становлении профессионализма преподавателя по изобразительному и декоративно-прикладному искусству. Доказана необходимость рисования с натуры, обосновано, что основой в рисунке есть форма, тон и форма нераздельно взаимосвязаны. Доказана целесообразность метода геометризации, проанализированы средства выражения формы.

Ключевые слова: академический рисунок, рисование с натуры, интуитивное и образное мышление, конструктивный анализ, геометризация, форма, тон, линия.

Parkhomenko K.O.

Drawing as a fundamental discipline in the development of creative abilities and professionalism of future teachers of fine arts

One of the fundamental disciplines in the contemporary training in the fine and decorative arts are drawing. The subject of the research is determination of the benefits of practical skills to create a highly professional artist and teacher. The aim of research is justification of the importance of studying the subject «Drawing» of the future teachers of fine arts for the development of creative abilities and professionalism. The research used general scientific methods (method of determinism, systematization method, the method of development), methods of observation, and synthesis of teaching experience. According to the research author received the following results. The importance of discipline «Drawing» as the fundamental basis for the establishment of teacher professionalism fine and decorative arts was considered. The necessity of drawing from life was proved. The correlation between tone and shape was substantiated. The feasibility of the method geometrization was proved. The means of expressing form were analyzed. The future specialist of fine art develops qualities such as observation, memory, imagination, design and spatial thinking. Studying of discipline «Drawing» affects the perception and understanding of the environment and summarizes the experience.

Key words: academic drawing, drawing from life, intuitive and creative thinking, constructive analysis, geometrization, form, tone, line.

Подано до редакції 23.03.2014.

Рекомендовано до друку докт.пед.наук, проф.Караман О.Л.

УДК:37.03+159.923+37.036

© 2014

Пилипюк Т.В.

СИСТЕМАТИЗАЦІЯ ТА УЗАГАЛЬНЕННЯ ЗНАТЬ СТУДЕНТІВ ЯК НЕОБХІДНА УМОВА ТВОРЧОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

У статті розглядається систематизація та узагальнення знань студентів як необхідна умова творчої самореалізації майбутніх учителів початкової школи. Систематизація та узагальнення, сприятимуть формуванню необхідних умінь під час вивчення окремих дисциплін та допоможе набуттю знань щодо творчої діяльності вчителя, формуванню вміння аналізувати власну творчу діяльність й творчу діяльність молодших школярів; сприятимуть позитивному ставленню вчителя до пізнавально-творчої діяльності та вміння організувати творчу діяльність.

Ключові слова: самореалізація, узагальнення та систематизація.

Постановка проблеми у загальному вигляді... Проблема узагальнення і систематизації – давнішня психологічна і педагогічна проблема. З історії педагогіки відомо, що кожний видатний дидакт минулого торкався цих питань. Зокрема Я. А. Коменський неодноразово у своїх працях підкреслював необхідність дотримуватися послідовності у вивченні матеріалу, тобто всі заняття повинні влаштовуватись таким чином, щоб наступне завжди базувалось на попередньому, а попереднє зміцнювалось наступним. Його поради не втратили свого значення і до цього часу. К. Д. Ушинський звертав увагу на те, що тільки система, звичайно, розумна, яка виходить з самої суті предметів, дає нам владу над нашими знаннями. Він не тільки вимагав від учителів застосовувати принцип систематичності у процесі навчання, але й надавав великого значення виробленню в учнів умінь самостійно узагальнювати і систематизувати набуті знання зі шкільних предметів [1].

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми...

Систематизація й узагальнення знань – одна з досліджуваних проблем. Так, тією чи тією мірою її торкалися дослідження Л.Виготського, Д.Горського, В.Давидова, П.Ерднієва, О.Єпішевої, Є.Кабанової-Меллер, М.Касьяненко, В.Крупича, В.Онищука, В.Осинської, В.Паламарчук, Д.Пойа, С.Рубінштейна, З.Слепкань, А.Столяра, Р.Черасова, та ін. Питання систематизації знань досліджували такі видатні педагоги минулого, як Я.А.Коменський, А.Дістервег та ін. Вперше задача формування в студентів системи наукових знань, а не кускових, ізольованих уявлень була чітко сформульована наприкінці 30-х років, коли серед принципів навчання з'явився принцип систематичності та послідовності. Над проблемами узагальнення та систематизації працювали дидакти (І.Я. Лернер, В.О. Онищук) та методисти (В.П. Іржавцева, Л.Я. Федченко та ін.) [1, 3, 6].

Аналіз практики навчання, відповідей студентів під час складання іспитів свідчить про те, що відсутність чуткої системи знань не є поодиноким явищем. Значна частина вчителів недостатню увагу приділяють цій проблемі, деякі розуміють систематизацію досить однобічно, зводячи її до організації узагальнювального повторення, яке дуже часто заміняється простим повторенням матеріалу, у процесі якого студенти розв'язують вправи безпосередньо взяті з відповідних контрольних робіт. Тому узагальнення та систематизація знань були і залишаються важливою педагогічною умовою у процесі навчання.

Формулювання цілей статті... Метою статті є розгляд сутності систематизації та узагальнення знань студентів щодо творчої самореалізації майбутніх учителів початкової школи.

Виклад основного матеріалу дослідження... Творча активність молодшої людини передбачає вміння виходити за межі строгого логічного слідування і формулювання висновків з виокремленням та використанням неординарних зв'язків і аналогій, до вільного пошуку нового. Водночас зберігається потреба в дотриманні інтелектуальної дисципліни, організованості й систематичності в роботі. Особливо це стає актуальним у процесі здобування освіти (як у навчальних закладах різних рівнів акредитації, так і під час самоосвіти). Проте студенти не завжди усвідомлюють, що будь-якому теоретичному матеріалу навчальної дисципліни властива певна системність, а узагальнення і систематизація інформації зменшують її обсяг, який треба запам'ятати, саме тоді знання засвоюються в системі. Несформованість у студентів, учорашніх школярів, умінь узагальнювати, систематизувати – одна з основних причин слабого оволодіння ними системою знань, що призводить до виникнення проблем у процесі вивчення навчальних дисциплін у вишах.

Творчість має непересічну й незалежну від суспільної цінності продукту значущість, оскільки, крім зростання особистості творця, вона опосередковано впливає на все суспільство. Тоді творча самореалізація можлива (хоча б потенційно) для будь-якої особистості. Вона пов'язана з креативністю і зі «здатністю до взаєморозвитку і самоактуалізації» [5].

У дослідженнях Д. Богоявленської висвітлено взаємозв'язок креативності і самореалізації особистості. Два рівні активності людини – це рівень суб'єктної дії та рівень особистісної дії – є неоднорідними. Тому вона розрізняє два рівні дії особистості: рівень дії соціального індивіда і рівень творчої дії. При цьому рівень дії соціального індивіда відповідає цілеспрямованій діяльності, де мета виступає як усвідомлення бажаного результату. Але результат визначається положенням індивіда серед людей. У розвиненій формі творча дія призводить до породження самої мети, тобто на цьому рівні здійснюється цілепокладальна діяльність, а дія набуває породжуючого характеру і втрачає форму відповіді. У такому разі активність виступає як інтегральне особистісне утворення, а не зводиться лише до дії суто інтелектуальних факторів [2].

Цінним є те, що не можна пояснити інтелектуальну активність дією фізіологічних або психофізіологічних механізмів (не можна пояснити вище з нижчого). З огляду на це, щоб виявити активність поведінки, необхідна зміна предмета дослідження – виділення специфічної для поведінки форми активності. Механізм самореалізації особистості, на нашу думку, у своїх принципових моментах відповідає креативності. Ключовим тут є момент цілеспрямованості. Вважаємо, що особистість починається з власної постановки мети та відповідального переживання цього явища. Якщо мета не зовнішньо задана, то вона завжди моя (особистісна), завжди породжуюча (креативна) і така, що реалізує особистість і, водночас, розвиває, «виросить» її: отже, особистісна дія – це і є, власне, самореалізуюча і саморозвиваюча дія [2].

Виокремимо систему характеристик потреби в самореалізації: потреба в самореалізації належить до розряду вищих потреб; вона є якісною характеристикою особистості; дана потреба актуалізує потенційні можливості особистості; вона сприяє розвитку особистості; потреба в самореалізації підтримує внутрішній стан напруження індивіда, вона має суперечливу природу; потреба в самореалізації існує у варіанті «для інших», тобто має соціальний характер; потреба в самореалізації – це цінність; вона має постійний, безперервний характер, потреба в самореалізації володіє здатністю цілеспрямованого формування у процесі оволодіння тією чи іншою діяльністю.

Фундаментальні потреби створюють активність поведінки. Активність, здійснюючись особистістю в дієвому плані життя, набуває форми самореалізації. Вона визначає діяльність, є рушійною силою, джерелом

пробудження в людині її «потенціалів», які викликаються потребою в діяльності, являє собою вищий її рівень, але її характер визначається й опосередковується вищими життєвими потребами.

Потреба в самореалізації є джерелом активності особистості, активність же визначає ті види діяльності, в яких ця потреба задовольняється [4].

На нашу думку, творча самореалізація – це ствердження майбутнім учителем себе, як неповторної особистості, реалізація і розвиток його творчих здібностей у процесі професійної підготовки.

З огляду на зазначене, ми можемо говорити про те, що систематизація та узагальнення сприятиме формуванню необхідних умінь під час вивчення окремих дисциплін, а також допоможе набуттю знань щодо творчої діяльності вчителя, формуванню вмінь аналізувати власну творчу діяльність та творчу діяльність молодших школярів.

З кожним роком навчання, студенти отримують все більший обсяг інформації, який потрібно осмислити, переробити, навчитися застосовувати на практиці, і до того ж за короткий час, ніж раніше.

Послідовне здійснення систематизації – необхідна умова формування узагальнених знань, творчо застосовується в різних ситуаціях, при цьому використовується суб'єктивний досвід студентів.

Досвід роботи показує, що необхідність систематизації та узагальнення знань студентів зумовлена багатьма причинами. По-перше, неминучий процес забування, що призводить до втрати чіткості, зменшення обсягу знань, до утруднень і помилок, а іноді й повної неможливості відтворити раніше вивчений матеріал. По-друге, при поверненні до раніше вивченого створюються передумови для отримання нових знань, міцного закріплення і поглиблення. По-третє, таке повторення дає можливість вчителю скоординувати роботу з ліквідації прогалин у знаннях студентів.

Узагальнене і систематизоване повторення має діагностичний і розвиваючий характер, об'єднує всі уроки, будучи обов'язковим компонентом навчання на кожному з уроків всіх можливих типів.

Міцні, стійкі знання у студента можуть бути сформовані тільки тоді, коли вони застосовуються спільно з раніше придбаними вміннями та навичками. Без міцного збереження набутих знань, без уміння відтворити пройдений матеріал в необхідний момент, без уміння застосовувати знання на практиці неможливо домогтися ефективності вивчення програмного матеріалу.

При узагальнюючому повторенні з раніше вивченого матеріалу не тільки відтворюються найбільш суттєві факти, поняття, вміння, а й встановлюються логічні зв'язки між ними. Простежуються їх виникнення і розвиток. Вивчений матеріал при цьому переосмислюється в цілому, що призводить не тільки до зміцнення засвоєного, а й до вибудовування знань в коротку структурну систему, тим самим підвищується якість засвоєння вивченого матеріалу, розвивається розумова діяльність студентів, зменшується їх навантаження.

Розуміння нового завжди передбачає включення цього нового матеріалу в систему вже наявних знань формування зв'язків між ними. При встановленні зв'язків між вперше розглядаються навчальним матеріалом і вже засвоєними знаннями нове для студентів стає знайомим, зміст цього нового розуміється через раніше засвоєне.

Узагальнення та систематизація є одним із важливих елементів процесу навчання. Без них неможливо було б свідоме й міцне засвоєння знань, навичок та вмінь, особливо тих, які мають зберігатися в пам'яті людини тривалий період або все життя. В навчанні узагальнення та систематизація, зазвичай, здійснюються паралельно і мають місце на кожному етапі засвоєння знань та вмінь студентів з кожного навчального предмета.

Узагальнення відіграє надзвичайно важливу роль у процесі навчання. Насамперед на основі узагальнення студенти (учні) засвоюють наукові поняття. У психології поняттям називається відображення загальних і істотних властивостей предметів та явищ дійсності, тобто, поняття – це узагальнення, які формуються у процесі пізнавальної діяльності людини взагалі і, зокрема, в навчанні. Щоб засвоїти поняття про певні предмети і явища, необхідно визначити в них найбільш загальні й істотні ознаки. Засвоєння (студентами) учнями окремих понять ще не приводить до оволодіння основами наук, яке є одним з основних завдань ВНЗ. Опанувати основи тієї чи тієї науки – це означає засвоїти систему понять, правил, законів, які відображають причинно-наслідкові зв'язки між предметами і явищами реального світу. Вивчення системи знань – одна з найактуальніших проблем дидактики.

Система знань у студентів виробляється головним чином на основі дидактичного принципу систематичності в навчанні, який передбачає засвоєння знань, навичок і вмінь у певному логічному зв'язку.

Узагальнення і систематизація невід'ємні компоненти розумової діяльності, що лежить в основі встановлення істотних взаємозв'язків між явищами, які вивчаються. Послідовне здійснення систематизації – необхідна умова формування узагальнених знань.

Узагальнення відіграє надзвичайно важливу роль у процесі навчання, оскільки на його підставі студенти засвоюють наукові поняття, вчать визначати їх загальні та істотні ознаки. Послідовне здійснення систематизації – необхідна умова формування узагальнених знань, які творчо використовуються в різних ситуаціях. Узагальнення знань, у свою чергу, передбачає їх систематизацію.

Термін «узагальнення» у психолого-педагогічній та методичній літературі застосовується для характеристики багатьох аспектів процесу засвоєння знань студентами. Це і процес, і результат цього процесу, і розумовий прийом, і розумова дія, і метод пізнання. Як відзначає В.В.Давидов, якщо мається на увазі процес узагальнення, то зазвичай вказується перехід від опису властивостей окремого предмета до знаходження цих властивостей і виокремлення в цілому класі подібних предметів. Якщо розглядається результат цього процесу, то відмічається вміння студентів абстрагуватися від часткових (несуттєвих) ознак, що змінюються, і знаходити групові типові ознаки.

На занятті, у процесі узагальнення теми чи розділу, студент має можливість оглянути вивчений матеріал, виділивши найголовніше. При цьому одночасно здійснюється повторення навчального матеріалу, поглиблюються, виробляються інтелектуальні і практичні вміння та навички.

Слід зауважити, що яким би повним не було пояснення вчителя, майже завжди може зникнути з поля зору який-небудь факт, деталь, приклад, використання яких при узагальнюючому повторенні міцніше закріпило б у пам'яті учнів вивчений матеріал.

Мета узагальнення не тільки в тому, щоб поновити раніше засвоєнні знання, а і в тому, щоб навчити студентів використовувати вивчений матеріал. У цілому узагальнюювальні заняття сприяють систематизації і міцнішому засвоєнню навчального матеріалу.

Систематизація знань невід'ємна від їх узагальнення і чим ширше узагальнення, тим більше відображено між ними зв'язків і відношень, тим ширше коло знань об'єднується в систему.

Одним із важливих завдань вищих навчальних закладів є формування у студентів уміння самостійно поповнювати знання, орієнтуватись у науковій і політичній інформації, оволодіння студентами не простою сумою знань, а їх системою.

З огляду на це, можна сказати що систематизація й узагальнення не лише сприятимуть аналізу власної творчої діяльності та діяльності молодших школярів, а й позитивному ставленню вчителя до пізнавально-творчої діяльності та вміння організувати творчу діяльність.

Систематизація знань невіддільна від їх узагальнення: чим ширше узагальнення, тим більше відображено між ними зв'язків і відношень, тим більш широке коло знань об'єднується в систему. Залежно від ролі і місця в навчальному процесі ми будемо розрізняти такі етапи узагальнення і систематизації знань.

1. Первинні узагальнення – найбільш елементарні узагальнення, які здійснюються під час сприйняття (безпосереднього і посереднього) та усвідомлення навчального матеріалу. Унаслідок цього процесу в пам'яті учнів утворюються загальні уявлення про предмети і явища.

2. Локальні (часткові), або понятійні, узагальнення здійснюються на уроці у процесі роботи над засвоєнням нових понять (на етапі осмислення знань). Основним напрямком вчення з метою засвоєння понять є розкриття наслідкових та інших зв'язків у вивчених об'єктах, виявлення їх внутрішньої сутності.

3. Міжпонятійні (або поурочні) узагальнення і систематизація, які полягають у визначенні між виучуваними поняттями загальних і суттєвих ознак і властивостей, у переході від менш загальних до більш загальних понять, в об'єднанні засвоєних понять у системи, в розкритті зв'язків і відношень між елементами цієї системи, розміщення їх у визначеному порядку і раціональній послідовності. Виокремлення цього виду узагальнення дає можливість набуті на уроці поняття звести в єдину систему, передбачену програмою або вчителем, і веде до засвоєння відповідних теорій і важливих ідей. Цей вид узагальнення і систематизації здійснюється головним чином на спеціально виділеному етапі уроку.

4. Тематичні узагальнення і систематизації повинні забезпечити засвоєння цілої системи або циклу понять, вивчених упродовж певного часу, які складають зміст розширених розділів програми.

5. Підсумкові узагальнення і систематизації служать для встановлення зв'язків і відношень між системами знань, засвоєними у процесі оволодіння цілим курсом, засвоєння цілісної системи знань з окремих галузей науки.

Уроки підсумкових узагальнень і систематизації проводяться наприкінці вивчення того чи того навчального курсу. Для систематизації добираються основні положення, ідеї, теорії, які характеризують загальні закономірності історичного розвитку природи і суспільства.

6. Міжпредметні узагальнення і систематизації здійснюються по ряду близьких предметів (наприклад математики, фізики, хімії і тощо) на спеціальних уроках між предметного узагальненого повторення.

Аналіз уроків узагальнення й систематизації знань і виявлення труднощів, пов'язаних з їх проведеннями, показує, що нерідко такі уроки перетворюються в уроки простого повторення (в загальному, актуалізація опорних знань часто перетворюється у просте відтворення матеріалу попереднього уроку без відповідності до того, як цей матеріал «працює» на тему і мету цього уроку), на яких формуванню системи знань, системності розуміння студентами такого матеріалу належної уваги не приділяється. Тому, структура узагальнення і систематизації насамперед повинна відповідати структурі самого процесу узагальнення і систематизації знань, в якому, як уже відзначалося, пропонується така послідовність роботи: від засвоєння й узагальнення окремих факторів до

формування в студентів понять, їх категорій і систем, від них – до засвоєння більш складної системи знань, до оволодіння основними теоріями і ведучими ідеями даної науки.

Узагальнення і систематизація знань досягаються різними шляхами, засобами методами. Важливо, щоб в основі їх були виявлення й осмислення студентами головного, істотних понять та їх відношень і взаємозв'язків з іншими, уже засвоєними поняттями, ідеями, а не ілюстрація вчителем готових знань.

Особливістю системи знань є те, що кожне наступне поняття чи твердження виводиться з попередніх на основі виявлення нових взаємозв'язків і відношень.

Висновки... Узагальнення і систематизація знань є важливим і необхідним етапом у процесі формування знань, навичок, вмінь і підготовки підростаючого покоління до життя. На основі узагальнення студенти встановлюють загальні та істотні ознаки вивчених предметів, явищ, процесів, переходять від чуттєво-конкретних і вузьких понять до більш загальних і широких. Немає необхідності та й неможливо запам'ятати студентам всю суму вивчених у ВНЗ знань, як понять, так і всього обсягу фактичного матеріалу. Натомість для участі в продуктивній суспільно корисній праці і підготовці до навчання далі студентам важливо усвідомити і запам'ятати найбільш суттєве і загальне для ряду вивчених понять, законів, правил, уміти їх конкретизувати і застосовувати в житті, а також оволодіти методами наук.

Література

1. Іржавцева В.П. Систематизація та узагальнення знань учнів у процесі вивчення математики / В.П. Іржавцева, Л.Я. Федченко. – К. : Рад. Шк., 1998. – 205 с.
2. Загальна психологія / За ред. С.Д. Максименка. – К. : Форум, 2000. – 304 с.
3. Лернер І.Я. Дидактичні основи методів навчання / І.Я. Лернер. – М. : Педагогіка, 1986. – 185 с.
4. Максименко С. Д. Методологічні аспекти психології навчання / С.Д. Максименко // Психологія. – 1988. – Вип. 31. – С. 3-10.
5. Моляко В.А. Проблемы психологии творчества и разработка подхода к изучению одаренности / А.В. Моляко // Вопросы психологии. – 1994. – № 5. – С. 86-95
6. Онищук В.О. Узагальнення і систематизація знань учнів (4-8 класи) / В.О. Онищук. – К. : Рад. Шк., 1970. – 134 с.

Пилипук Т. В.

Систематизация и обобщение знаний студентов как необходимое условие творческой самореализации будущих учителей начальной школы

В статье рассматривается систематизация и обобщение знаний студентов как необходимое условие творческой самореализации будущих учителей начальной школы. Систематизация и обобщение, способствуют формированию необходимых умений при изучении отдельных дисциплин и помогают приобретению знаний в творческой деятельности учителя, формированию умений анализировать собственную творческую деятельность и творческую деятельность младших школьников; способствуют положительному отношению учителя к познавательной - творческой деятельности и умение организовывать творческую деятельность.

Ключевые слова: самореализация, обобщение и систематизация.

Pylypiuk T.V.

Systematization and generalization of students' knowledge as a prerequisite for creative self future elementary school teachers

Creativity of the young man provides the ability to go beyond the strict logical implication and drawing conclusions from the allocation and use of unusual connections and analogies to free search new. However, there remains a need to respect intellectual discipline, organization and systematic operation. This especially becomes relevant in the process of obtaining education (as in schools of various levels of accreditation, and during the self). However, students do not always realize that any theoretical material of discipline -specific systemic and generalization and systematization of information reduces its volume, which is necessary to remember, that's when the knowledge absorbed in the system. Aborted at students, pupils yesterday, skills summarize, organize - one of the major causes of ill equip them with the knowledge system, which leads to problems in the study of academic disciplines in universities.

Given the above, we can say that the systematization and generalization, not only will strengthen the necessary skills while studying particular subjects, but also help to acquiring knowledge on creativity of teachers, developing abilities to analyze their own creative work and creative activity of younger schoolchildren.

Generalization and systematization is an important element of the learning process. Without them it is impossible to be conscious and lasting learning, skills, especially those that are stored in human memory for a long period or a lifetime. In the study of generalization and systematization usually carried out in parallel and have a place at every stage of learning and abilities of students from each school subject.

Generalization and systematization integral components of mental activity that underlies the establishment of significant relationships between the phenomena being studied. Consistent implementation of systematization – a necessary condition for the general knowledge.

Systematization and generalization not only facilitate the analysis of their own creative work and activities of younger students, but also the positive attitude of teachers to cognitive creativity and ability to organize creative activities.

Key words: self-realization, generalization and systematization.

Подано до редакції 28.03.2014.

Рекомендовано до друку канд.пед.наук, доц.Осиповою Т.Ю.

ЗАСОБИ МУЛЬТИМЕДІА У ФОРМУВАННІ МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

У статті визначається роль використання засобів мультимедіа у навчально-виховному процесі педагогічного ВНЗ, та охарактеризовані основні чинники, що впливають на сприйняття та засвоєння навчального матеріалу. Висвітлені можливості засобів мультимедіа у формуванні музично-педагогічної компетентності майбутніх педагогів дошкільних навчальних закладів.

Ключові слова: інформаційний підхід, мультимедійні технології, навчально-виховний процес, музичне навчання.

Постановка проблеми у загальному вигляді... Важливим для проблеми формування музично-педагогічної компетентності майбутніх педагогів дошкільної освіти – вихователів та музичних керівників дошкільних навчальних закладів стали концептуальні позиції інформаційного підходу, суть якого полягає в тому, що при вивченні будь-якого об'єкта, процесу чи явища в природі чи суспільстві перш за все, виявляються найхарактерніші для нього інформаційні аспекти.

Пізнавальні можливості інформаційного підходу у нашому дослідженні полягають у тому, що формування музично-педагогічної компетентності відбувається у контексті інформації, бо всі об'єкти, процеси є по суті інформаційними, оскільки пов'язані зі створенням, накопиченням, обміном, використанням інформації – відомостей та знань, задля здійснення музично-педагогічної комунікації. Інформаційна діяльність є невід'ємною складовою творчого процесу, одним із важливих обов'язкових елементів наукового дослідження будь-то огляд літератури з теми дослідження, спостереження, експеримент чи теоретичний умовивід, одним із основних засобів досягнення мети і завдань наукового дослідження, забезпечення достовірності його наукових положень, висновків і рекомендацій. Ця діяльність дає змогу дослідити об'єкти, процеси та явища з інформаційного погляду, виявити нові якості, важливі для розуміння їх сутності та можливих напрямів розвитку на основі знання загальних властивостей та закономірностей інформаційних процесів. Одним із шляхів реалізації цих цілей ми вважаємо створення інтегрованого професійно орієнтованого навчального середовища. Системоутворюючим фактором такого середовища є взаємодія студентів і викладачів в процесі оволодіння засобами інформаційних технологій. Інформаційні технології при цьому розглядаються як інтегруюче підґрунтя, яке забезпечує: інтеграцію знань, пов'язаних з професійною діяльністю майбутнього фахівця, які визначені різними навчальними програмами; підвищення якості навчання за допомогою більш повного використання доступної інформації; підвищення ефективності навчального процесу на основі його індивідуалізації та інтенсифікації; розробку перспективних методів, засобів і форм навчання з орієнтацією на розвиваючу, випереджальну і особистісно орієнтовану освіту; інтеграцію різних видів навчальної діяльності студентів (аудиторної, самостійної, пошукової, навчально-дослідницької) у рамках єдиної методології, заснованої на застосуванні інформаційних технологій; підготовку студентів до життєдіяльності в умовах інформаційного суспільства; підвищення професійної компетентності і конкурентноздатності майбутніх фахівців.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми...

Навчання з використанням мультимедійних засобів уперше здійснювалося у сфері виробництва для підвищення кваліфікації персоналу. Американські дослідники (Дж. Хартлі та ін.) дійшли висновку, що використання засобів мультимедійних технологій у процесі навчання дозволяє істотно підвищити показники змістового розуміння та запам'ятовування запропонованого матеріалу. Серед причин, частіше за інші, називали можливість синкретичного навчання (одночасно зорового та слухового сприйняття матеріалу), активну участь в управлінні поданням матеріалу, легке повернення до тих розділів, які потребують додаткового аналізу.

Сучасні дослідження психологів та педагогів (В. Беспалько, Б. Гершунський, М. Жалдак, М. Мерілл, Е. Носенко та ін.) переконують в необхідності залучення мультимедійних засобів до навчально-виховного процесу взагалі, так і в вищій школі зокрема. Вчені зазначають, що засоби мультимедіа в освіті можуть дати реальний ефект за обов'язкової умови – наявності чітко визначеної і обґрунтованої методології їхнього впровадження та функціонування. Мультимедіа є виключно корисною і плідною освітньою технологією завдяки притаманним їй якостям інтерактивності, гнучкості і інтеграції різних типів мультимедійної навчальної інформації, а також завдяки можливості враховувати індивідуальні особливості учнів і сприяти підвищенню їх мотивації.

Формулювання цілей статті... Мета даної статті полягає у висвітленні досвіду застосування засобів мультимедіа у формуванні музично-педагогічної компетентності майбутніх педагогів дошкільної освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження... Мультимедіа (від англійських слів multi – багато і media – середовище) – це поєднання спеціальних апаратних засобів і програмного забезпечення, що дозволяє на якісно новому рівні сприймати, переробляти і надавати різноманітну інформацію: текстову, графічну, звукову, анімаційну, телевізійну тощо. Так, мультимедійні засоби навчання забезпечують різні види діяльності, що базуються на комплексному використанні різних типів інформаційних процесів у межах єдиного технічного комплексу.

Поняття “інформація” і “знання” не є тотожними: інформація – об’єктивна, знання – суб’єктивне. Інформація – це знання в комунікативній формі, засіб передавання (транспортування) знання. Вона є сировиною, напівфабрикатом, сурогатом знання. До базових принципів інформаційного забезпечення науки слід віднести: по-перше, принцип “обганяти, не здоганяючи”, згідно з яким дослідник одразу повинен переходити в інформаційному просторі на рівень найновітніших знань, минаючи застарілу інформацію; по-друге, принцип “випереджаючого інформаційного обслуговування”, за яким інформаційні служби повинні забезпечувати дослідника інформацією, що не була їм замовлена, але може бути використана для розв’язання проблем, котрі стоять на порядку денному. Широке застосування мультимедійних технологій здатне різко підвищити ефективність активних методів навчання для всіх форм організації навчального процесу: на етапі самостійної підготовки студентів, на лекціях, семінарських та практичних заняттях. Експериментально встановлено, що у ході усного викладення матеріалу за хвилину слухач сприймає і здатний обробити до однієї тисячі умовних одиниць інформації, а в разі “підключення” органів зору – до 100 тисяч таких одиниць. Тому очевидна висока ефективність використання в навчанні мультимедійних засобів, основа яких – зорове та слухове сприйняття матеріалу.

Основним технічним засобом мультимедійних технологій виступає комп’ютер, оснащений необхідним програмним забезпеченням і мультимедійним проектором. Використання Інтернет-технологій пов’язано з інтенсифікацією процесу навчання студентів. У дидактичному плані Інтернет складається з двох компонентів: форм телекомунікації, тобто комунікації завдяки Інтернет-технологій (електронна пошта, форум, відео-, веб-конференції тощо) та інформаційних ресурсів.

В процесі формування музично-педагогічної компетентності майбутніх педагогів дошкільної освіти-вихователів та музичних керівників Інтернет ресурси використовувались під час діагностики загальногромадянських якостей студентів (“Мотивація професійної діяльності” К.Замфір у модифікації А.Реана) [2]; психолого-педагогічних якостей майбутніх педагогів (“Диференційно-діагностичний опитувальник” Є.Клімова, “Методика виявлення комунікативних та організаторських здібностей (КОЗ-2)”) [3] шляхом використання он-лайн тестів.

Експериментальна методика формування музично-педагогічної компетентності майбутніх фахівців дошкільної освіти включала використання мультимедійних лекцій, відео-покази ситуацій під час практичних занять із подальшим застосуванням інтерактивних методів. З метою інтенсифікації процесу самостійної навчальної роботи у рекомендований список літератури для підготовки студентів до занять включалися окремі сайти для одержання інформації різного ґатунку – текстовий, аудіовізуальний матеріал за різною тематикою, в тому числі інсайт соціальної мережі “В Контакті”.

Також у процесі музичного навчання студентів використовувались Інтернет програми, що попередньо завантажувались на мобільні пристрої – планшети та телефони: програми “My Piano”, “Classic Metronom”, “Shazam”, “Викладач фортепіано” тощо.

Висновки... Мультимедійні засоби навчання є перспективним і високоефективним інструментом, що дозволяє надати інформації у більшому об’ємі, ніж традиційні джерела інформації і в тій послідовності, яка відповідає логіці пізнання і рівню сприйняття конкретного контингенту студентів. Вважаємо за необхідне у нашій подальшій роботі розробку спеціальних Інтернет програм за темами дисципліни “Теорія і методика музичного виховання дітей”.

Література

1. Освітні технології: [навч.-метод. посібн.] / [О. М. Пехота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська та ін.]; за ред. О. М. Пехоти. – К. : А.С.К., 2003. – 255 с.
2. <http://hr-test.org>. Новейшие зарубежные диагностики
3. <http://prof-diagnost.org>. Он-лайн тести для профессиональной диагностики.

Савченко Р.А.

Средства мультимедиа в формировании музыкально-педагогической компетентности будущих педагогов дошкольного образования

В статье определена роль использования средств мультимедиа в учебно-воспитательном процессе педагогического ВУЗа, и охарактеризованы основные факторы, влияющие на восприятие и усвоение учебного материала. Освещены возможности средств мультимедиа в формировании музыкально-педагогической компетентности будущих педагогов дошкольных образовательных учреждений.

Ключевые слова: *информационный подход, мультимедийные технологии, учебно-воспитательный процесс, музыкальное обучение.*

Savchenko R.A.

Multimedia in the educational process of the musical pedagogical competence of future kindergarten teacher and musical tutor formation

The article outlines the role of the using multimedia in the educational process of higher education, and describe the main factors that affect perception and learning. The known capabilities of multimedia in the educational process, the advantages and disadvantages of their application. In the process of forming musical pedagogical competence of future teachers of preschool education – educator sand musical leaders the Internet resources were used during diagnostics of civil qualities of students (“Motivation of professional activity” of K. Zamfirin A. Rean’s modification) [2]; psychology-pedagogical qualities of future teachers

(“Differentially diagnostic questionnaire” E. Klimova, “Method of exposure of communicative and organizational capabilities (KOZ-2) [3] by a way by the use on-line of tests. The experimental method of forming of musical pedagogical competence of future specialists of preschool education included the using of multimedia lectures, videos-shows of situations, during the practical reading with subsequent application of interactive methods. With the purpose of intensification of process of independent work in there commended list of literature for preparation of students in employments separate sites joined for the receipt fin formation of different sort–text audiovisual material after a different subject, including social network of “VKontakti”. Also in the process of musical studies of students used the Internet programs which was preliminary downloaded on mobile devices – plane-tables and telephones: programs “My Piano”, “Classic Metronom”, “Shazam”, “Teacher of fortepiano” etc.

Key words: *informative approach, multimedia technology, educational-educateprocess, musical studies.*

Подано до редакції 01.04.2014.

УДК 378.016:78.071.2:37.091.39(043.3)

© 2014

Топчієва І.О.

ДІАЛОГ ЯК ЧИННИК ІНТЕРСУБ'ЄКТНОЇ ВЗАЄМОДІЇ: ВИКЛАДАЧ-СТУДЕНТ У ПРОЦЕСІ ДИРИГЕНТСЬКО-ХОРОВОЇ ПІДГОТОВКИ

У статті розглядається проблема застосування діалогу у диригентсько-хоровій підготовці майбутнього вчителя музики з метою формування готовності студента до конструювання атмосфери продуктивної співтворчості з хоровим колективом, активізації діалогічних взаємовідносин з хором на основі інтеграції процесів інформування та продуктивного обміну особистісно-мистецькими цінностями. Представлено алгоритм застосування методу діалогу, що спрямовує студента до самостійного просування у засвоєнні нових знань під час діалогічної взаємодії з педагогом.

Ключові слова: *майбутній вчитель музики, діалог, пошук, продуктивне мислення, досвід колективної творчості.*

Постановка проблеми у загальному вигляді... Посилена увага держави до підготовки майбутніх педагогів зумовлена підвищенням рівня вимог сучасного суспільства до професіонала, його здібності адаптуватися до вимог сьогодення, оскільки специфіка діяльності вчителя пов'язана з найважливішою функцією – підготовкою молодого покоління до активної діяльності у сфері матеріального та духовного життя. На думку В. Андрущенко сучасний вчитель має постати не тільки як «ретранслятор інформації, а організатор і координатор» педагогічних умов, які забезпечують цілеспрямоване становлення і творчий розвиток особистості [1].

У руслі означених вимог галузь мистецької освіти покликана забезпечити ефективну фахову підготовку майбутнього вчителя музики з урахуванням специфіки викладання диригентсько-хорових дисциплін, орієнтації на продуктивну співтворчість, створення оптимальних умов для саморозвитку і самовдосконалення студента на засадах принципу інтерсуб'єктної взаємодії, дотримання партнерсько-колегіальних взаємостосунків: викладач – студент.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми... Діалогічна природа навчання має давні традиції, його джерела знаходимо у сократівському методі пізнати самого себе, у концепції «філософії серця» Г.Сковороди, у принципі природовідповідності навчання Я.Коменського. У наукових дослідженнях Л.Виготського, Г.Костюка, Ж.Піаже, С.Рубінштейна та інших аналізуються психолого-педагогічні проблеми особистості у сфері провідного виду діяльності; розкриттю особливостей творчого мислення присвячені роботи О.Леонтьєва, А.Лука, В.Пушкіна, І.Розет, В.Хорева, О.Тихомирова та ін., дослідженню симбіозу інтелектуальних здібностей, творчих якостей і творчого мислення особистості присвятили увагу Д.Богоявленська, Я.Пономарьов, П.Торренс та ін. Квінтесенцією поглядів науковців є ідея про те, що для розуміння сфери власної свідомості особистість має «заглядати у самого себе» (за А.Лук), знаходитись у стані постійного діалогу як із власною сутністю так і з оточуючим навколишнім середовищем.

Теза про співробітництво, співдіяльність, співтворчість домінує у дослідженнях Е.Абдулліна, Л. Арчажнікової, В. Медушевського, О. Рудницької, Г.Падалки, О. Шевнюк, О. Щолокової та ін. Так, О. Шевнюк визначає як комунікативно-праксеологічний компонент педагогічної культури вчителя, О.Рудницька як «ядро професіоналізму вчителя», О. Щолокова як «уміння вербально інтерпретувати художні цінності, вміщені у творах мистецтва», В.Медушевський як «спрямованість на художнє спілкування і його центральний елемент – художнє сприйняття».

М.Бахтін і В.Біблер автори концепції діалогічної природи мистецтва, пропагують ідею «культурної особистості», акцентують увагу на важливості не готових знань, умінь та навичок, а на культурі формування, трансформації та перетворення знання, на «умінні змінювати й оновлювати уміння», на поглибленому засвоєнні діалогізму, як евристичного методу віднайдення «суті самої думки» [2].

Формулювання цілей статті... Мета даної статті полягає у розкритті специфіки застосування діалогу у умовах диригентсько-хорової підготовки майбутнього вчителя музики, до чого спонукає потреба у визначенні оптимальних шляхів формування творчої індивідуальності майбутнього керівника дитячих хорових колективів,

самостійності студента у проектуванні художніх образів творів хорового мистецтва, семантичної регуляції інтелектуальної дії майбутнього вчителя музики в умовах діалогу та спільної творчості.

Виклад основного матеріалу дослідження... Загальновідомо, що мислення у процесі вирішення творчих завдань має діалогічну природу, навіть у ситуаціях «сам на сам» (М.Бахтін, В.Зінченко), позаяк діалогічне спілкування передбачає рефлексивне передбачення або домислення відповіді. Постановка запитань педагогом (наведення, інверсія, рекурсія, трансляція, конкретизація, емпатія, гіперболізація тощо) сприяє оптимізації мисленневих процесів усіх його учасників. Уточнення й обґрунтування власних висловлювань, переформулювання, імпровізація, інтерпретація, обертання творчої ідеї свідчать про наявність прихованого внутрішнього діалогу. Що сприяє звуженню кола пошуку, фокусуванню уваги на аналізі якісних характеристик об'єкту творчого завдання, дослідженню його через «категоріальні окуляри», інтерпретації у режимі діалогу (внутрішнього з собою, зовнішнього з педагогом). Стимулюючи, таким чином, перехід на більш вищий щабель творчого мислення – аналітичного, яке спрямовує дифузні (ситуативні) переживання до узагальнених, аргументованих висновків.

Екстраполюючи вищезазначене на предмет нашого дослідження необхідно зазначити, що специфіка диригентсько-хорової діяльності має творчу природу, котра виявляється у таких характеристиках як образність, емоційність, варіативність, діалогізм, опора на які дозволяє керівнику в процесі роботи з дитячим хоровим колективом мислити на рівні прийняття рішень, створює умови для саморозвитку і самореалізації.

Аналіз наукових праць П.Ковалик, А.Козир, Л.Куненко, І.Коваленко та ін. дозволяє констатувати, що серед різноманітних напрямків мистецької галузі важливе місце за силою емоційного впливу належить хоровому мистецтву як специфічній формі музичної діяльності, що в концентрованому вигляді відображає цінності минулого і сучасного, допомагає особистості глибше пізнати себе та збагатити свій внутрішній світ [6]. Цілком природним є те, що хорова музика виступає як різноманітний і специфічний вектор впливу на суб'єктів мистецького процесу, провідну роль в якому відіграє постать керівника-диригента, як носія і провідника культурних надбань людства, цілеспрямованого у пошуку нових площин мислення для забезпечення продуктивності диригентсько-хорового процесу. Тому, особливої актуалізації у процесі диригентсько-хорової підготовки майбутнього вчителя музики набуває формування творчої активності студента, цілеспрямованості, продуктивного творчого мислення, самостійної позиції у вирішенні диригентсько-хорових завдань. Реалізація окреслених завдань, можлива лише за умови діалогічного концепту фахової підготовки, як чинника інтерсуб'єктної взаємодії, дотримання партнерсько-колегіальних взаємостосунків: викладач–студент, діалогу, механізмів комунікації.

Зважаючи на те, що комунікативність, комунікабельність, комунікація (від лат. communicatio – спілкуюсь, поєдную) не є природженою, а формується у процесі діяльності особистості з оточуючим соціумом (за С. Гончаренко) [3], застосування діалогу у процесі диригентсько-хорової підготовки дозволить «знайти шлях до серця кожного співака» (за М. Данилінін) [9, 26], зосередити увагу студента на відношенні до спільної хорової справи, до своїх управлінських обов'язків (встановлення контактів, побудова взаєморозуміння та взаємодії, вплив на емоційний стан колективу, створення творчої атмосфери, доброзичливості, взаємоповаги та співробітництва), сформувати розуміння хорового процесу як симбіозу інформування й продуктивної співтворчості.

У процесі пошуку шляхів вирішення диригентсько-хорових завдань, що потребують від майбутнього вчителя музики максимальної мобілізації і розвиненої інтуїції, комунікативні механізми діалогу допомагають налагодити внутрішній контакт з хором і отримати достатньо високий творчий результат.

Відтак, з метою підготовки майбутнього вчителя музики до побудови атмосфери продуктивної співтворчості з хоровим колективом, педагогу важливо визволити творчу енергію, зосередити увагу студента на ціннісному відношенні до хорового колективу, звідки виходить і розуміння ціннісних характеристик діалогу – розуміння викладачем непорушності індивідуального простору студента (встановлення колегіальних взаємовідносин, толерантне наповнення ціннісних складових знання студента щодо диригентсько-хорової діяльності); спілкування на засадах паритетного діалогу (об'єднання суб'єктивного художнього досвіду викладача і студента, взаємне «запозичення» оцінного ставлення до мистецького процесу). Такий характер діалогічного концепту диригентсько-хорової підготовки сприяє творчому розвитку студента (активності, кмітливості, винахідливості, самостійності) надає нові алгоритми дії у розв'язанні нових, нестандартних ситуацій, формує здібність до відкриття нового у відомому. Спрямування педагогічного впливу на розвиток творчої самостійності студента, на «пошук і відкриття способу, за якого б учителі менше навчали, а учні більше б училися» (за Я. Коменським) [5, с. 192] дозволяє розвинути аналітично-конструктивні вміння майбутнього вчителя музики, формує навички самостійної творчості, оперування власним інформфондом, швидкого орієнтування в інформаційному потоці, котрі передбачають: уміння класифікувати джерело інформації для подальшого аналізу, діагностику та вирішення; уміння виокремлювати суттєві зв'язки і відношення між елементами інформації (мистецької і педагогічної); уміння створювати атмосферу конструктивної співтворчості на основі діалогу;

отримувати досвід інформаційної діагностики для забезпечення творчої «життєдіяльності» хорового процесу та реалізації унікальних мистецьких можливостей кожного студента.

Методичне забезпечення даного процесу полягає у відборі і виконанні предметно-пізнавальних завдань у формі діалогу, що вимагає від студента аналітичної роботи з інформацією, а саме: відтворення власного інформаційного фонду відповідно поставленого запитання; конструювання конкретно-образних понять; використання не тільки об'єктивної інформації, але й оцінки різноманітних аспектів педагогічної комунікації; відбору і упорядкування інформації; активізації діалогічних взаємовідносин з хором на основі інтеграції процесів інформування та продуктивної співтворчості. Непересічного значення під час діалогу набувають такі якісні характеристики як: посилення інтелектуальної активності, активізація механізмів мислення, продуктивний обмін особистісно-мистецькими цінностями у процесі діалогового спілкування, готовність студента до творчого застосування як відомих так і виявлених знань у диригентсько-хоровій діяльності.

Завдання для студента у процесі діалогу полягає у фіксації та систематизації навідних запитань викладача; конструюванні власних навідних запитань щодо розкриття загальної концепції творчого завдання; позиціонуванні творчого завдання з інших кутів зору, його переосмисленні; зверненні до попереднього досвіду і комплексу засвоєних фахових знань і навичок; рефлексії і самоконтролю у процесі самостійного пошуку нового знання; проектуванні отриманих знань на пошук діяльнісних механізмів реалізації мети творчого завдання. Що дозволяє майбутньому вчителю музики під керівництвом педагога здобувати нове знання через нескладні логічні побудови, аналізуючи, систематизуючи відому інформацію, звертаючись до попереднього досвіду, асоціативно-образної сфери, самостійно знаходити шляхи удосконалення якісних характеристик творчого завдання.

Заняття в індивідуальних класах з хорового диригування, репетиції хорового колективу – це процес, в якому навчальна аудиторія може стати діалогічною моделлю творчої взаємодії викладача і студента для досягнення кожним як спільних, так і індивідуальних цілей. Важливою умовою для забезпечення такого процесу є відсутність ієрархії і дистанції між учасниками мистецького процесу, що загалом сприяє підвищенню самосвідомості і максимального стимулювання ними особистої самостійності і творчої ініціативи, спонукає студента розмірковувати у новий спосіб: аналізувати власний творчий досвід, зіставляти його з досвідом інших або з пластом нових знань. Такий процес сприяє формуванню у студента послідовної системи аналітико-теоретичних узагальнень для забезпечення диригентсько-хорового процесу у категоріях аналізу і рефлексії.

Доречно зазначити, що звернення до діалогу «впливає» з проблемних ситуацій технічно-мануального, мистецько-художнього та управлінсько-організаційного характеру. Студент аналізує їх значення та дотичність до споріднених творчих проблем і до власного досвіду, розглядає можливі варіанти вирішення тощо. Функції викладача у процесі діалогу полягають у формулюванні творчої проблеми, контролі інтелектуально-мисленнєвих процесів студента, готовності прийти на допомогу, за яких і викладач і студент можуть відігравати роль як експерта, так і того, хто вчиться, на паритетних засадах приймаючи участь в обговоренні. Такий підхід, за теорією, П. Каптерева, дозволяє організувати процес навчання у такий спосіб, щоб учні забули звичку бути пасивними або шукати відповіді у викладача [5], створює комфортні умови для продуктивного мислення і продуктивної взаємодії у процесі навчання.

Поставлені викладачем запитання у процесі діалогу, за наведеним нижче алгоритмом методу діалогу [7], наводять студента на ідею рішення, є стимулом для формування стратегії і тактики вирішення творчого завдання, на принципах проблемності й оптимальності; подрібнення інформації; конструювання моделі розв'язання творчого завдання.

Для добору найбільш повної інформації про об'єкт роздуму використовується варіативна послідовність запитань: хто? що? навіщо? де? чому? чим? як? коли?

Рекомендації для педагога:

- 1) запитання має стимулювати думку, а не підказувати ідею вирішення;
- 2) містити мінімальну інформацію;
- 3) застосовувати логічну послідовність запитань;
- 4) переобертати творче завдання, спонукати до переосмислення його з інших кутів зору для віднайдення нових граней;
- 5) стимулювати творче, аналітичне, асоціативно-образне мислення;
- 6) виокремлювати «зерно» творчого завдання, етапи вирішення.

Рекомендації для студента:

- 1) фіксувати і систематизувати навідні запитання;
- 2) ставити собі запитання, які: розкривають загальну концепцію творчого завдання; позиціонують творче завдання з інших кутів зору, дозволяючи переосмислити його; передбачають застосування попереднього досвіду і комплексу засвоєних фахових знань і навичок; розподіляють завдання на елементи;
- 3) здійснювати рефлексію під час самостійного пошуку нового знання.

Для підвищення визначеності творчого завдання і стимуляції студента до осмисленої роботи з інформацією рекомендується застосування поетапної, варіативної постановки запитань, що спрямовує студента до активних роздумів, добору додаткової інформації в умовах вирішення творчого завдання, до самостійного просування у засвоєнні нових знань під час діалогічної взаємодії з педагогом.

Висновки... Таким чином, вирішення окреслених завдань за умови застосування методу діалогу спричинено відсутністю іншої альтернативи для майбутнього вчителя музики ніж «почати з себе», з підвищення самосвідомості для подальшого конструктивного діалогу, обміну думками, набуття досвіду колективної творчості, результатом якого має стати «нове знання» за умови активізації попереднього творчого досвіду, рефлексії, звернення до інтуїції, емпатії, аналогії, асоціації, формування у студента навичок самостійної творчості, оперування власною інформаційною базою, швидкого орієнтування в інформаційному потоці, уможливлючи, таким чином, досягнення майбутнім учителем музики високого рівня художньо-творчої самореалізації у процесі диригентсько-хорової підготовки.

Література

1. Андрущенко В.П. Роздуми про освіту: статті, нариси, інтерв'ю /Віктор Петрович Андрущенко. – К. : Знання України, 2008. – 819 с., [80] с. іл.
2. Библер В.С. Мышление как творчество. Введение в логику мысленного диалога / Владимир Соломонович Библер. – М. : Полиграфиздат, 1975. – 399 с.
3. Гончаренко С.У. Український педагогічний енциклопедичний словник / Гончаренко Семен Устимович. Рівне: Волинські обереги, 2011. – 552 с.
4. Ержемский Г.Л. Психология дирижирования: некоторые вопросы исполнительства и творческого взаимодействия дирижера с музыкальным коллективом /Георгий Львович Ержемский. – М.: Музыка, 1988. – 78, [2] с.
5. Каптерев П.Ф. Избранные педагогические сочинения /Петр Федорович Каптерев [под ред. А.М.Арсеньева]. – М.: Педагогика, 1982. – 704 с.
6. Козир А.В. Професійна майстерність учителів музики: теорія і практика формування в системі багаторівневої освіти: [монографія] / А.В.Козир. – К. : НПУ імені М.Драгоманова, 2008. – 378 с.
7. Король А.Д. Диалоговый подход к организации эвристического обучения [Текст] /А.Д. Король //Педагогика. – 2007. – №9. – С.18-25.
8. В.М. Подуровский Психологическая коррекция муз. пед. деят-ти / Подуровский В.М. – М. : «Владос», 2001. – 327 с.
9. Птица К.Б. Мастера хорового искусства в Московской консерватории /Клавдий Борисович Птица. – М. : Музыка, 1970. – 120 с.

Топчиева И.А.

Диалог как фактор интерсубъектного взаимодействия: преподаватель – студент в процессе дирижерско-хоровой подготовки

В статье рассматривается проблема применения диалога в дирижерско-хоровой подготовке будущего учителя музыки с целью формирования готовности студента к конструированию атмосферы продуктивного сотворчества с хоровым коллективом, активизации диалогичных взаимоотношений с хором на основе интеграции процессов информирования и продуктивного обмена личностно-художественными ценностями. Представлен алгоритм применения метода диалога, который позволяет направлять студента к самостоятельному продвижению в усвоении новых знаний вовремя диалогического взаимодействия с педагогом.

Ключевые слова: будущий учитель музыки, поиск, диалог, продуктивное мышление, опыт коллективного творчества.

Топчиева I.A.

Dialogue as factor of intersubjectny interaction: the teacher – the student in the course of conductor's and choral preparation

The article considers the problem of application of dialogue in conductor-choral preparation of future music teacher with the purpose of forming of readiness of student to constructing of atmosphere of productive co-creation with a choral collective, activation of dialogic mutual relations with choir on the basis of integration of processes of informing and productive exchange personality artistic by values during a dialogic communication.

Higher pedagogical school is called to provide effective professional preparation of future music teachers, taking in to account a teaching specific conducting-choral disciplines, or orientation on productive co-creation, creating optimal conditions for self-development and self-improvement base don't be principle of student intersubject relations, compliance of partner – peer relationships: teacher – student. Dialogic nature of studies has a long tradition; its source is our in the Socratic method to know himself, in conception of «philosophy of heart» of G.Skovoroda, in principle accordance with the nature studies of Ya.Komenskogo.

The purpose of this article is discovering the specific use of dialogue in terms of conducting and choral training future teachers of music, which leads to the need for optimal ways of forming the future of the creative personality of the head of children's choirs. The methodical providing of this process consists in a selection and implement atoning detail cognitive tasks in form dialog which requires from a student analytical work with information, namely: recreation of own informative fund accordingly the put question; constructing concretely vivid concepts. Application of dialogue appropriate to use in there view process with students the problems of technical, artistic, organizational and managerial character.

The algorithm of application of method of dialog which sends to student for active reflections is presented in the article, to the selection of additional information in the conditions of decision of creative task, to independent advancement in mastering of new knowledge's during the dialogic cooperating with a teacher.

Key words: future teacher of music, dialogue, search, productive thinking, the experience of collective creativity.

Подано до редакції 01.03.2014.

АКТИВІЗАЦІЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ТЕХНІЧНИХ ДИСЦИПЛІН

Постановка проблеми у загальному вигляді... Питання активізації навчання належать до найбільш актуальних проблем сучасної педагогічної науки і практики. Реалізація принципу активності в навчанні має велике значення, оскільки навчання і розвиток носять діяльний характер, і від якості навчання залежить результат навчання, розвиток і виховання студентів. Ключовою проблемою у вирішенні задачі підвищення ефективності і якості навчального процесу при вивченні технічних дисциплін є активізація навчання студентів. Її особлива значущість полягає в тому, що навчання спрямоване не тільки на сприйняття навчального матеріалу, але й на формування позитивного ставлення студентів до самої пізнавальної діяльності. Перетворюючий характер діяльності завжди пов'язаний з активністю суб'єкта. Знання, отримані в готовому вигляді, як правило, викликають у студентів певні труднощі під час їх застосування або при вирішенні конкретних завдань, що зумовлено формальним вивченням теоретичних положень і невмінням їх застосовувати на практиці.

Інтерес до навчання, ініціативність у навчальній роботі, пізнавальна самостійність, напруження розумових сил при розв'язанні поставленої пізнавальної задачі позитивно впливають на активність студентів у навчанні, створюючи сприятливі умови для розвитку їх навчально-пізнавальної діяльності при вивченні технічних дисциплін. Специфіка навчальної діяльності студента обумовлюється метою, відповідними умовами та позитивною мотивацією, які мають професійну спрямованість. Поняття мотивації містить сукупність факторів, механізмів, процесів, які спонукають до реальної або потенційної конкретно-спрямованої активності. Стийкий і сильний науково-пізнавальний мотив сприяє тому, що особистість не відчуває потреби в зовнішніх стимулах, рівень її самостійності досить високий. Загально-соціальні і професійні мотиви є значно важливими.

Розглядаючи суть технологічної освіти, більшість вітчизняних та закордонних науковців вважають, що вона має інтегративну основу, включаючи в себе сукупність елементів політехнічної освіти, трудового виховання, професійного навчання, і передбачає формування широкого загальнокультурного кругозору, технологічного розвитку, підготовленості до самостійної практичної діяльності та отримання професії.

Виведення освіти в Україні на рівень розвинутих країн світу можливе лише за умов відходу від авторитарної педагогіки та впровадження методів активізації навчального процесу. Досвід роботи у вищому навчальному закладі висвітлює важливу проблему, яка є характерною для технічних навчальних закладів. Науково-педагогічний колектив технічних вузів постійно поповнюється викладачами спеціальних технічних дисциплін, що закінчують вищі технічні навчальні заклади. Після закінчення магістратури більшість випускників продовжують навчання в аспірантурі і є потенціальними претендентами на науково-викладацьку посаду у технічному закладі. Але педагогічна підготовка таких майбутніх викладачів має свої проблеми, які полягають в тому, що вони не мають професійної підготовки до педагогічної діяльності. Більш того, абітурієнти, що йдуть до технічних закладів уявляють себе інженерами, а не педагогами. Тому, майбутні випускники, які залишаються в вищих технічних навчальних закладах як викладачі та науковці повинні володіти не тільки базовими знаннями, а й навичками педагогічної майстерності, умінням активізації навчального процесу.

Навчання складається з чотирьох складових :

- 1) навчальної інформації, тобто змісту навчання;
- 2) викладання, тобто діяльності викладачів;
- 3) навчання, тобто діяльності студентів;
- 4) матеріальних засобів передачі навчальної інформації та контролю результатів навчання.

Перша складова відповідає на питання чому навчати (знанням про навколишній світ, умінь і навиків, досвіду творчої діяльності), три останніх – як навчати

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми...

Аналіз науково-педагогічної літератури, результати останніх досліджень свідчать, що в екологічній освіті (освіті в галузі навколишнього середовища) переважають тенденції до використання активних методів і форм організації навчальної діяльності, спрямованих на розвиток мислення, мотиваційно-цільової компоненти, набуття навичок і вмінь практичного розв'язання проблем навколишнього середовища, формування індивідуальної та колективної відповідальності за стан природи. Останнім часом ідеї активізації навчального процесу знаходимо в працях українських дослідників (І.Зязюн, В.Кремень, І.Прокопенко, О.Романовський, О.Пометун, Л.Пироженко, В.Ягупов та ін.). Проблемам фахової, методичної підготовки вчителів технологій (трудоного навчання) присвячено багато праць провідних вітчизняних дослідників: В.Андріяшина, І.Волощука, А.Вихруца, О.Гедвілло, В.Гетти, Р.Гуревича, О.Коберника, М.Корця, В.Кузьменка, В.Мадзігона, Л.Оршанського, В.Сидоренка, В.Стешенка, Г.Терещука, В.Титаренко, Д.Тхоржевського, М.Янцура та ін.

Наукові дослідження, присвячені проблемі вивчення та викладання технічних дисциплін стосуються різних аспектів. В одних дослідженнях відзначається необхідність встановлення і розвитку міжпредметних зв'язків і взаємодій, до реалізації політехнічного принципу викладання, до відображення об'єктивно існуючих зв'язків науки і виробництва, тобто науки, техніки і технології (П.Атутов, А.Глазунов, В.Гайфуллин, В.Лаптев, В.Сериков, А.Усова, та ін.). В інших дослідженнях увага авторів акцентується на необхідності підвищення якості природничо наукової підготовки.

Формулювання цілей статті... Мета статті – висвітлити методи, прийоми і засоби активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів в процесі вивчення технічних дисциплін, що створюють сприятливі умови для розвитку навчально-пізнавального інтересу, формування мотивів і мотивації навчання. Найбільш вдало, на наш погляд, визначення активним методам навчання подає В.Ягупов [2]: «Методи активації навчально-пізнавальної діяльності – це сукупність прийомів і способів психолого-педагогічного впливу на учнів, що (порівняно з традиційними методами навчання) насамперед спрямовані на розвиток у них творчого самостійного мислення, активізацію пізнавальної діяльності, формування творчих навичок та вмій нестандартного розв'язання певних професійних проблем і вдосконалення навичок професійного спілкування...». Таке трактування відповідає визначенню активності як педагогічної категорії і відображає саму суть активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів. Цікаво, що пізнавальна активність формується і проявляється в пізнавальній діяльності. Активність у своєму розвитку проходить ряд рівнів: репродуктивний, продуктивний та творчий, джерелом яких є потреби, що знаходяться в основі мотивів діяльності.

Виклад основного матеріалу дослідження... У навчальному процесі вищого навчального закладу особливе місце займають такі організаційні форми, які забезпечують активність студентів на заняттях, підвищують знання і індивідуальну відповідальність за результати праці. Ці завдання можна успішно вирішувати через технологію застосування активних форм навчання. Навчання – найважливіший і надійніший спосіб отримання систематичної освіти. Відображаючи всі істотні властивості педагогічного процесу (його двосторонній характер, спрямованість на всебічний розвиток особистості, єдність змістовної і процесуальної сторін тощо), слід зазначити, що навчання має свої специфічні якісні відмінності. Навчання - складний і багатогранний, спеціально організований процес віддзеркалення в свідомості студентів реальної дійсності, керований викладачем. Саме спрямовуюча роль педагога забезпечує повноцінне засвоєння студентами знань, умінь і навичок, розвиток їх розумових сил і творчих здібностей. Навчання завжди відбувається в процесі спілкування й ґрунтується на вербально-діяльнісному підході. Слово водночас виступає засобом вираження та пізнання суті явища і знаряддям комунікації та способом організації практичної пізнавальної діяльності студентів. Навчання, як і будь-який інший процес, пов'язане з рухом уперед. Воно, як і цілісний педагогічний процес, має задачну структуру, отже, і рух у процесі навчання йде від рішення одного завдання до іншого, просуваючи пізнання, від незнання до знання, від неповного знання до більш повнішого і точнішого. Навчання, будучи двостороннім процесом, не зводиться до механічної «передачі» знань, умінь і навичок, оскільки в ньому тісно взаємодіють викладач і студент. Саме від якості цієї взаємодії залежить і якість навчання. У процесі оволодіння студентами знаннями, уміннями та навичками чинне місце займає їх пізнавальна активність, уміння викладача активно керувати ними. З боку викладача навчальний процес може бути керованим пасивно і активно. Пасивно керованим процесом вважається такий його спосіб організації, де основна увага приділяється формам передачі новій інформації, а процес надбання знань для студентів залишається стихійним. У цьому випадку на перше місце виступає репродуктивний шлях придбання знань. Активно керований процес спрямовується на забезпечення міцних знань студентів, на посилення зворотного зв'язку. Тут передбачається урахування індивідуальних особливостей студентів, моделювання навчального процесу, його прогнозування, чітке планування, активне керування навчанням і розвитком кожного студента. У процесі навчання студент також може проявити пасивну і активну пізнавальну діяльність. Для пізнавальної діяльності притаманні єдність чутливого сприйняття, теоретичного мислення та практичної діяльності. Вона відбувається на кожному життєвому кроці і соціальних стосунках студентів (продуктивна і суспільно-корисна праця, ціннісно зорієнтована художньо-естетична діяльність, спілкування), а також шляхом виконання різних предметно-практичних дій у навчальному процесі (експеримент, конструювання, вирішення дослідницьких завдань тощо). Застосовуючи в процесі навчання прогностичні методи вкрай необхідно пам'ятати про їх як суб'єктивний так і об'єктивний характер. Суб'єктивний шлях організації навчальної діяльності – використання методів переконання, пояснення, інформування. Об'єктивний – створення відповідних умов, які б сприяли розвитку у студентів позитивної мотивації до навчальної діяльності, щоб вони починали діяти. І тоді, якщо сама ця діяльність викличе у студентів інтерес, задоволення, азарт, то можна бути впевненим, поступово виникне потреба в такій діяльності, а, значить, формується стійкий пізнавальний інтерес до неї. Ставлення студентів до навчання зазвичай характеризується активністю. Активність (учіння, засвоєння, зміст і тому подібне) визначає ступінь (інтенсивність, міцність) «зіткнення» студента з предметом його діяльності.

Шляхом спеціально підготовлених завдань, які поступово ускладнюються, створюється проблемна ситуація, для виходу з якої студентові не вистачає наявних знань, і він змушений сам активно формувати нові

знання за допомогою викладача і за участі інших слухачів, спираючись на особистий або чужий досвід, логіку. Отже, студент отримує нові знання при вивченні технічних дисциплін не в готових формулюваннях викладача, а в результаті власної активної пізнавальної діяльності. Ця діяльність студента має бути спрямованою на вирішення відповідних специфічних дидактичних завдань: руйнувати невірні стереотипи, формувати прогресивні переконання, розвивати економічне мислення.

Одну з головних завдань навчання полягає у формуванні та вдосконаленні вмінь і навичок, зокрема вміння застосовувати нові знання. Можна стверджувати, що сучасні технології самостійного навчання мають на увазі, перш за все підвищення активності студентів: істина здобута шляхом власної напруги зусиль, має величезну пізнавальну цінність. Активізація пізнавальної діяльності студентів при вивченні технічних дисциплін не можливо уявити без активізації їх уваги. Відсутність або нестача уваги стримує активність, не дозволяє студентові приймати повноцінну участь у колективній роботі під час занять, негативно впливає на сприйняття та розуміння навчального матеріалу, його запам'ятовування, не дозволяє уникнути помилок при виконанні завдань. Активізувати колективну та індивідуальну увагу студентів можливо такими прийомами, як метод евристичної бесіди, різного роду дидактичної опори (наочно-образні, або логічні схеми, плани-конспекти, тощо), виконання самостійних завдань, які передбачають активізацію уваги студентів (наприклад, самостійно закінчити деяке тотожне перетворення, розв'язати рівняння, відтворити тільки що викладене й доведене твердження (або його фрагмент), виконати завдання, аналогічне розглянутому викладачем тощо), порівняння результату своїх дій відповідно до наданого зразка (контроль), прийоми самоконтролю на різних етапах занять із використанням відкидних дощок, рецензування робіт або відповідей студентів чи викладачів, самоперевірка та взаємоперевірка. При виборі тих чи інших методів навчання перш за все слід прагнути продуктивного результату. При цьому, студент має не тільки зрозуміти, запам'ятати й відтворити отримані знання, але й уміти ними оперувати, застосовувати їх в практичній діяльності, розвивати тощо. Адже ступінь продуктивності навчання багато в чому залежить від рівня активності навчально-пізнавальної діяльності студента. Якщо необхідно не тільки зрозуміти і запам'ятати, але і практично оволодіти знаннями, то природно, що пізнавальна діяльність студентів не може зводиться тільки до слухання, сприйняття та фіксації навчального матеріалу. Знов отримані знання студент намагається тут же в думках застосувати, прикладаючи до власної практики і в такий спосіб формувати новий образ професійної діяльності. Чим активніше протікає цей розумовий і практичний навчально-пізнавальний процес, тим більш продуктивний його результат. У студентів починають формуватися стійкі нові переконання і, за звичай, значно поповнюється багаж професійних знань. Отже, активізація навчально-пізнавальної діяльності в навчальному процесі має дуже важливе значення.

Сучасна людина повинна мати уявлення про закони існування і розвитку реального світу як соціально-природної цілісності, про характер основних зв'язків і відносин між її елементами, повинна визначити своє місце в даній системі на основі пізнання її структури і змісту.

Сучасні технічні дисципліни належать до інтегрованих наук, що об'єднують знання з фізики, хімії, математики, інженерної і комп'ютерної графіки, конструкційних матеріалів, електротехніки, креслення, основ стандартизації, метрології та якості продукції, основ екології, безпеки життєдіяльності, охорони праці, економіки, організації і планування виробництва тощо.

Доведено, що формування єдиної системи знань про оточуючий світ, яка відображає взаємозв'язок різних форм руху матерії, є неможливим без урахування інтегративних та міжпредметних зв'язків. Вони є засобом формування гнучкої та продуктивної системи знань, засобом формування узагальнених способів дій, шляхом забезпечення розвивальної функції навчання.

Загально технічна підготовка як одна з основних частин політехнічної освіти вирішує ці основні задачі. По-перше, вона дає студентам основні систематичні знання про техніку як одну з важливих галузей навколишньої дійсності. Майбутні фахівці вивчають основні функціональні органи технічних засобів, знайомляться з принципами дії і будовою знарядь праці, машин і технічних систем; знайомляться із застосуванням техніки в різних галузях, з історією і основними тенденціями розвитку техніки. По-друге, у студентів формуються важливі загально технічні вміння і навички, які необхідні їм у професійній діяльності, тим самим вирішуючи навчально-пізнавальні задачі.

Система загально технічної підготовки включає в себе вивчення таких питань: загальні (методологічні, історичні, економічні тощо) питання техніки; принцип дії і будови основних функціональних органів технічних систем; найбільш розповсюджені зразки сучасної техніки, які застосовуються в народному господарстві та побуті; виробництво техніки; мову техніки – креслення.

На сучасному етапі інтеграційні процеси, модульні технології і проблемне навчання широко використовуються в педагогічній практиці та мають на сьогодні достатньо серйозне теоретичне обґрунтування. Накопичено значний позитивний досвід у галузі професійної педагогіки з проблем інтеграції теоретичного і виробничого навчання (інтеграція професій, міжпредметні зв'язки дисциплін різних циклів навчання, інтегровані форми навчання, використання модульного підходу тощо). Разом з цим можливості інтеграції теоретичного і

виробничого навчання використовуються не повністю, і пов'язане це з відсутністю системного аналізу інтеграції теоретичного і практичного навчання.

Інтеграцію в педагогіці розглядають як відображення в змісті предметів тих діалектичних взаємозв'язків, які об'єктивно існують у природі.

За І.Зверевим, інтеграція є свого роду спряженими полями різних навчальних предметів: чим ширші поля спряження, тим краща можливість для формування цілісних знань, умінь і навичок студентів.

В дослідженні відомого вченого-методиста А.Усової переконливо доведено, що інтеграція природознавчих навчальних дисциплін є необхідною умовою формування наукових понять. Доведено, що інтеграція сприяє формуванню досвіду творчої, продуктивної навчально-пізнавальної діяльності. Адаже внаслідок цього створюються умови для розширення предметної галузі навчання, для перенесення набутих знань, умінь і навичок в нові умови навчальної діяльності пошукових методів навчання, проблемно-пізнавальних задач і способів їх розв'язання, прийомів евристичного навчання тощо.

Інтеграційний підхід реалізується під час вивчення інтегрованих курсів чи окремих предметів з освітньої галузі, коли цілісність знань формується завдяки інтеграції їх на основі спільних для всіх предметів понять, застосуванню методів і форм навчання, контролю і корекції навчальних досягнень учнів, що спрямовують навчальний процес на об'єднання знань.

Розв'язати означену вище проблему інтеграції знань учнів можна різними засобами; одним із основних, традиційних засобів формування інтегрованих знань є пошук міжпредметних зв'язків.

Важливим для нашого дослідження є з'ясування умов, за яких можна реалізувати інтеграційний підхід при вивченні технічних дисциплін.

Аналіз наукових праць з цієї проблеми дозволяє виокремити умови та ознаки інтеграційного процесу в навчанні:

Інтеграційним можна назвати процес, в якому виконується одна з таких умов:

- реалізація цілей навчання в умовах освітньо-предметного підходу до конструювання змісту освіти неможливе без інтеграції. Інтеграція в освіті – явище багатоаспектне.

- в групу незалежних предметів спеціально вводять елементи зв'язків між ними з метою перетворення її в системний об'єкт, тобто ця сукупність перетворюється на структуру;

- встановлюють нові зв'язки в системі понять з уже відомою структурою;

- поглиблюються наявні зв'язки між елементами даної структури.

Інтегративним можна вважати підхід, в якому враховують такі умови:

- виникають нові якості об'єкту, що інтегруються порівняно з елементами інтеграції;

- об'єкт, що інтегрується, набуває системного характеру;

- зберігаються окремі властивості елементів інтеграції;

- зінтегрований об'єкт є поліструктурним [4].

На основі досліджень особливостей педагогічної інтеграції на сучасному етапі розвитку науково-технічного процесу виділяють основні закономірності інтеграції сучасного наукового знання:

- перевага інтеграційних процесів перед диференційними;

- збільшення швидкості й потужності інтеграційних процесів, відповідне експоненціальному зростанню основних компонентів науки;

- зростання ступеня складності інтеграції науки пов'язане з ускладненням її предмету, функцій та структури;

- нерівномірність процесу інтеграції, пов'язана із зміною лідерства в науці і в результаті обумовлена потребами практики;

- зростання ролі інтеграції в русі наукового знання до єдності, відповідно до прогресивного розвитку науково-технічного і соціального прогресу.

Суть інтегративного підходу різниться від, наприклад, міжпредметного тим, що встановлюються зв'язки між знаннями не в навчальних програмах, а, навпаки, самі навчальні програми укладаються, виходячи з реально існуючих істотних зв'язків між явищами, речами чи поняттями. Тому дидактичну інтеграцію слід розпочинати не з аналізу існуючих навчальних програм, а з аналізу суттєвих зв'язків між вихідними компонентами, елементами інтеграції - поняттями, предметами, галузями знань, технологіями.

Більш детальноше процеси інтеграції, що стосуються загально технічних дисциплін досліджувались в роботі В. Курок. Ми погоджуємося з її твердженням, що:

1. Завдяки тісній інтеграції споріднених дисциплін в педагогічній системі створюються умови для формування в студентів цілісної системи знань, умінь та навиків.

2. Інтеграція знань сприяє фундаменталізації освіти, яка здійснюється за рахунок загальноосвітньої та загально-технічної підготовки. На думку автора: «загально-технічна підготовка озброює і розширює його

технічний світогляд, розвиває творче мислення студентів, уміння застосувати отримані знання для розв'язання нових задач, знаходити і комбінувати відомі способи розв'язання тощо».

3. Оптимальна підготовка фахівців у відповідності до сучасних потреб та вимог суспільства, підвищення мобільності випускника в період його професійної діяльності, забезпечення дидактичної ефективності процесу навчання (усунення дублювання інформації в навчанні і, зменшення загальної кількості навчальних дисциплін та форм контролю знань) зумовлює інтеграцію споріднених дисциплін у вузівському навчанні;

4. Перспективним та дієвим засобом реалізації системи інтегрованих знань у вузі є модульний підхід до організації навчального процесу, реалізація якого ґрунтується на самостійно-індивідуалізованій роботі майбутніх фахівців. Умовами ефективного стимулювання мотивації в модульному навчанні виступають: підвищений рівень самостійності студентів та проблемне викладання інформації у модулі, тощо.

Висновки... Підсумовуючи вище викладене, можна констатувати, що успіх навчання при вивченні технічних дисциплін в решті решт визначається ставленням студентів до навчання, їх прагненням до пізнання, усвідомленням і самостійним оволодінням знаннями, уміннями та навичками, їх пізнавальною активністю. Активні методи навчання, на нашу думку, за умов їх творчого застосування перетворюють навчальний процес у творчо-пошукову діяльність, яка позитивно впливає на його ефективність, спонукає до пошуку різноманітних прийомів засвоєння знань. Необхідність активного навчання зумовлена тим, що за допомогою його форм, методів можна досить ефективно вирішувати цілу низку дидактичних завдань, які важко вирішити за умов традиційного навчання. Ми вважаємо, що треба розвивати не тільки пізнавальні, а й професійні мотиви і інтереси, системне мислення студентів, формувати соціальні вміння і навички взаємодії і спілкування, вчити вмінню сумісної діяльності та взаємодії, здатності приймати спільні рішення, виховувати відповідальне ставлення до справи, усвідомлювати соціальні цінності та установки як колективу, так і суспільства в цілому. У розвитку особистості майбутнього фахівця з технічних дисциплін важливе значення належить формуванню позитивних мотивів і дієвих цілей, оскільки вони — найважливіші детермінанти діяльності. Структура мотивів студента стає стержнем особистості майбутнього фахівця. Отже, розвиток позитивних навчальних мотивів - невід'ємна складова процесу формування особистості студента. В умовах гуманізації освіти існуюча теорія та технологія масового навчання мають бути спрямовані на формування сильної особистості, здатної жити і працювати у складних умовах нашого сьогодення, сміливо визначати власну стратегію поведінки, здійснювати етичний вибір, бути відповідальним за нього, бути спроможною до навчання упродовж усього життя, до саморозвитку та самореалізації.

Вивчення технічних дисциплін студентами буде набагато ефективніше, якщо буде об'єднання знань, методів та способів пізнання, встановлення заданої послідовності професійної діяльності; виявляється об'єктивний чинник необхідний для встановлення оптимальних шляхів вивчення цілісності об'єкту, процесу; формується психолого-методологічний інструмент освітніх, технічних, технологічних, соціальних, політичних явищ та процесів, що досліджуються; розширюються області пізнання, відбувається встановлення нових і поглиблення існуючих явищ і понять; окреслюються системи зв'язків і взаємин, що носять багатоаспектний характер; досягається загальна цілісність світоглядних понять найбільш наближених до дійсності.

Література

1. Безпалько В.П. Теория учебника / Безпалько В.П. – М. : Педагогика, 1988. –160 с.
2. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе. Контекстный подход / Вербицкий А.А. – М. : Высшая школа, 1991. – 204 с.
3. Бондар В.І. Дидактика: ефективні технології навчання студентів / Бондар В.І. – К. : Вересень, 1996. – 129 с.
4. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6-ти т. – М. : Педагогика, 1984. –Т.5.-369 с.
5. Лозова В.І. Пізнавальна активність школярів: (спекурс із дидактики): (навчальний посібник для пед.інститутів) / Лозова В.І. – Харків : Основа, 1990. –89 с.
6. Педагогика: учебное пособие для пед. институтов / [под ред. Бабанского Ю. К.] – М. : Просвещение, 1988. – 480 с.
7. Харламов И.Ф. Педагогика. Курс лекций / Харламов И.Ф. – М.: Гардарики, 1999. – 520 с.
8. Щукина Г.И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе / Щукина Г.И. – М. : Просвещение, 1979. – 160 с.
9. Щукина Г.И. Роль деятельности в учебном процессе. / Кн. для учителя / Щукина Г.И. – М. : Просвещение, 1986. – 144 с
10. Методи активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів / [Електронний ресурс] // Режим доступу : http://osvita.ua/school/lessons_summary/edu_technology/13690/

Федорова О.В.

Активизация познавательной деятельности студентов в процесс изучения технических дисциплин

В предлагаемой статье речь идет о целенаправленном использовании методов, приемов и средств активизации учебно-познавательной деятельности студентов при изучении технических дисциплин, а именно о применении диалогических методов обучения, различных форм самостоятельной работы студентов над учебным материалом, создают благоприятные условия для развития учебно-познавательного интереса, формирование мотивов и мотивации учения.

Ключевые слова: учебно-познавательная деятельность; студент, знание, обучение; активность, мотивация.

Fedorova O.V.

Cognitive activity of students in the study of technical subjects

In this article we are talking about the purposeful use of methods, techniques and means of enhancing the educational-cognitive activity of students in the study of technical disciplines, namely the use of dialogic teaching methods, different form so independent work of students on educational material, which creates favourable conditions for the development of Teaching and Learning interest, formation of motives and motivation training.

Considered the essence of the process of education, which is an integrative framework that includes a set of elements of polytechnic education, labour education, vocational training, and involves the formation of a broad general cultural outlook, technological development and readiness for independent practice and a trainee.

In addition, shows the importance of activating students' attention as an individual and collective as well as the absence or lack of attention inhibits the activity does not allow the student to participate fully in the collective work during class, affects the perception and understanding of the study material, its memorization, not avoids errors in performing tasks.

Picked one of the main learning objectives, which is the formation an improvement of skills, in particular the ability to apply new knowledge.

Key words: teaching and learning activities, student, knowledge, training, activity and motivation.

Подано до редакції 19.03.2014.

УДК 37.013.83

© 2014

Чепурченко О.В.

НАУКОВО-МЕТОДИЧНИЙ СУПРОВІД РОЗВИТКУ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ ШКІЛЬНИХ БІБЛІОТЕКАРІВ У СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

У статті обґрунтовано необхідність створення ефективних технологій розвитку професіоналізму шкільних бібліотекарів, націлених на систематичну актуалізацію їх знань, на постійне професійне зростання. Автором статті представлена технологія науково-методичного супроводу розвитку професіоналізму шкільних бібліотекарів у системі післядипломної педагогічної освіти, яка має забезпечити системний безперервний розвиток професіоналізму шкільних бібліотекарів, визначено її мету, змістовну складову, методи, етапи.

Ключові слова: педагогічна технологія, професіоналізм, науково-методичний супровід, міжкурсовий період.

Постановка проблеми у загальному вигляді... В умовах безперервного розширення інформаційного простору роль та функції шкільного бібліотекаря в інформаційно насиченому середовищі значно зростають. Це потребує постійного професійного розвитку, що можливий за умови створення ефективних технологій розвитку професіоналізму шкільних бібліотекарів. Необхідність створення таких технологій, націлених на систематичну актуалізацію знань шкільних бібліотекарів, на постійне професійне зростання [1, с.28], обумовило вибір теми статті.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми... Дослідники проблем бібліотекознавства (Ю. Авраєва, В. Бабіч, Н. Богун, С. Головка, Г. Гречко, І. Давидова, В. Корнієнко, І. Луньова, Е. Очирова, Е. Сукіасян, А. Шалиганова та ін.) роблять акцент на необхідності модернізації, вдосконалення існуючої системи підвищення кваліфікації бібліотекарів з урахуванням змін, що відбуваються в суспільстві, на створенні ефективних технологій розвитку їх професіоналізму. Разом із тим, аналіз наукової літератури та публікацій практичної спрямованості з проблем бібліотекознавства виявив, що в ній практично не представлені сучасні технології розвитку професіоналізму шкільних бібліотекарів.

Формулювання цілей статті... Мета статті полягає в тому, щоб представити розроблену нами педагогічну технологію розвитку професіоналізму шкільних бібліотекарів у системі післядипломної педагогічної освіти, визначити її змістовну складову, методи, етапи.

Виклад основного матеріалу дослідження... В сучасній психолого-педагогічній літературі існує більше трьохсот визначень поняття «педагогічна технологія». Наведемо деякі з них.

Педагогічна технологія – це системний метод створення, використання і визначення всього процесу викладання і засвоєння знань з урахуванням технічних і людських ресурсів і їх взаємодії, що ставить своїм завданням оптимізацію форм освіти (ЮНЕСКО).

Педагогічна технологія функціонує і в якості науки, що досліджує найбільш раціональні шляхи навчання, і в якості системи засобів, принципів, регуляторів, що використовуються в навчанні, і в якості реального процесу навчання (Г. Селевко).

Педагогічна технологія – змістовна техніка реалізації системи всіх компонентів педагогічного процесу, спрямована на досягнення поставленої мети; закономірна педагогічна діяльність, яка реалізує науково обґрунтований проект навчально-виховного процесу і має вищий рівень, ніж традиційні методики (Н. Дудник, М. Чепіль).

Педагогічна технологія – сукупність психолого-педагогічних установок, що визначають спеціальний набір і компоновку форм, методів, засобів, прийомів навчання, виховних засобів; вона є організаційно-методичним інструментарієм педагогічного процесу (Б. Лихачов).

Педагогічна технологія – це змістовна техніка реалізації навчального процесу (В. Беспалько).

Аналіз вищевказаних визначень дозволяє зробити висновок, що попри все розмаїття поглядів на поняття «педагогічна технологія» можна виділяти її суттєві ознаки, а саме: системність, концептуальність, алгоритмізованість, коригованість, візуалізація, цілеспрямованість, послідовність, попереднє проектування, технологічна розробленість форм і методів навчання.

Отже, в контексті нашої проблеми визначимо педагогічну технологію як продуманий в усіх деталях алгоритм дій, послідовне виконання яких дозволяє досягнути бажаного результату.

При проектуванні педагогічної технології розвитку професіоналізму шкільних бібліотекарів ми взяли за основу технологію науково-методичного супроводу, розроблену Т. Сорочан. Науково-методичний супровід є гнучкою технологією, яка дозволяє працювати з педагогічними кадрами систематично: на курсах підвищення кваліфікації та в міжкурсовий період. Визначальними принципами науково-методичного супроводу є: демократичність – можливість урахування різних підходів, точок зору, колегіальність у прийнятті певного рішення; ситуація вибору – створення декількох варіантів програм, моделей діяльності, технологій, які забезпечують передумови для свідомого вибору; самореалізація – розкриття особистісного потенціалу кожного учасника педагогічного процесу; співтворчість – спільна діяльність суб'єктів, які прагнуть досягти нових кількісних і якісних результатів; синергетичність – нелінійність, нестабільність як процесуальні характеристики та самоорганізація системи науково-методичного супроводу [7, с. 23].

Тож, нам необхідно спроектувати педагогічну технологію, яка має забезпечити системний безперервний розвиток професіоналізму шкільних бібліотекарів, визначити її мету, змістовну складову, методи, певні етапи, як це показано на рис.1.

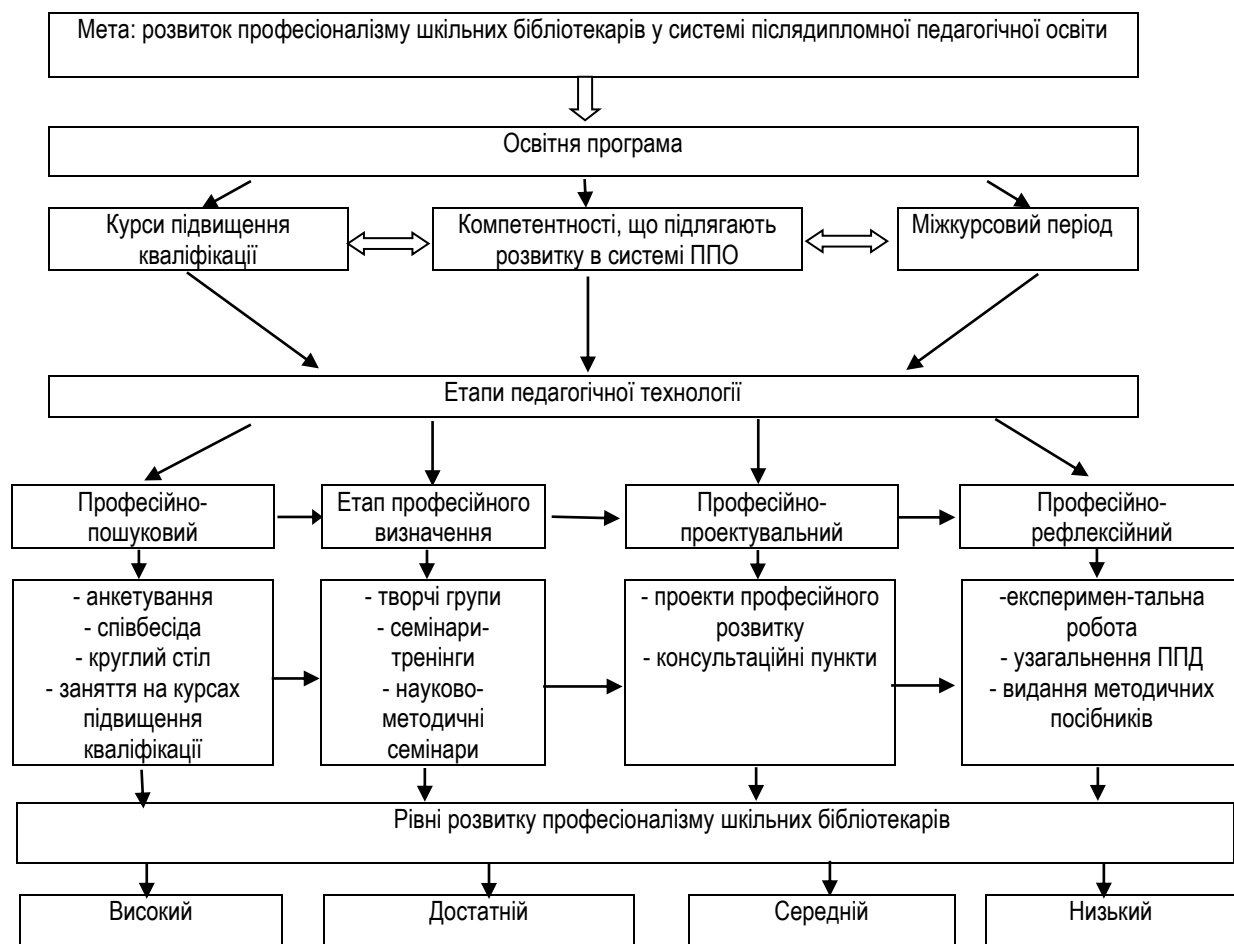


Рис. 1 Педагогічна технологія безперервного розвитку професіоналізму шкільних бібліотекарів

По-друге, визначимо етапи педагогічної технології на основі сучасних наукових підходів до цієї проблеми та узагальнення практичного досвіду роботи зі шкільними бібліотекарями в системі післядипломної педагогічної освіти.

Професійно-пошуковий етап спрямований на мотивацію шкільних бібліотекарів до розвитку власного професіоналізму. Головним завданням викладачів і методистів системи післядипломної педагогічної освіти на

цьому етапі є надання шкільним бібліотекарям якомога більше інформації щодо сучасних тенденцій розвитку бібліотечної справи, компетентностей шкільних бібліотекарів, затребуваних у сучасних умовах розвитку суспільства. На цьому етапі відбувається формування готовності до переходу на рівень активного засвоєння шкільними бібліотекарями не тільки базових бібліографічних знань, а й теоретичних і практичних знань і вмінь з педагогіки, психології, бібліотечної інноватики, ІКТ-компетенції тощо.

Т. Сорочан рекомендує на цьому етапі використовувати такі методи і форми, як самоосвіта, курси підвищення кваліфікації, участь у конференціях, семінарах тощо [7, с. 24].

Другий етап педагогічної технології розвитку професіоналізму шкільних бібліотекарів – *етап професійного визначення*. Це етап пошуку власних шляхів розвитку професіоналізму, створення власної моделі діяльності для можливих змін в освітній практиці. На другому етапі відбувається осмислення теорії і практики вирішення проблеми в умовах конкретної бібліотеки, систематизуються уявлення шкільного бібліотекаря про можливі зміни в освітній практиці. На цьому етапі в системі післядипломної педагогічної освіти доцільно проводити консультації, дискусії, використовувати метод моделювання. Завданням викладачів і методистів системи післядипломної педагогічної освіти є стимулювання самостійної діяльності шкільних бібліотекарів, орієнтація їх на опанування компетентностей, необхідних для ефективної професійної діяльності шкільного бібліотекаря в сучасних умовах розвитку суспільства.

Третій етап нашої технології – *професійно-проектувальний*. Це етап упровадження оновленої освітньої практики. На цьому етапі відбувається практичне застосування набутих шкільними бібліотекарями компетентностей. Мета цього етапу – передбачити всі необхідні умови оновлення освітньої практики та вжити заходи щодо забезпечення цих умов. Це етап інтерактивного навчання шкільних бібліотекарів. На цьому етапі проводяться тренінги, практикуми, педагогічні майстерні, проекти професійного розвитку, відпрацьовуються всі елементи оновленої освітньої практики, здійснюється проміжний моніторинг результатів.

Четвертий етап запропонованої нами технології – *професійно-рефлексійний*. Це завершувальний етап. На цьому етапі відбувається визначення результативності своєї діяльності, зіставлення отриманих результатів з метою й завданнями, які були визначені спочатку. Збоку закладів післядипломної педагогічної освіти на цьому етапі важливо допомогти шкільним бібліотекарям зробити висновки, всебічно проаналізувати ступінь реалізації ідеї, визначити досягнення й недоліки, визначити їх причини, надати рекомендації щодо їх усунення. На цьому етапі в системі післядипломної педагогічної освіти використовуються такі форми роботи зі шкільними бібліотекарями, як експериментальна робота, узагальнення ППД, видання методичних посібників.

В основі запропонованої нами технології – єдність змісту КПК і заходів міжкурсового періоду. Міжкурсовий період є важливою складовою ППО. Це тривалий етап професійного розвитку шкільних бібліотекарів, адже період між проходженням курсів становить 3-5 років. У міжкурсовий період шкільним бібліотекарям пропонуються семінари, проекти професійного розвитку, конкурси фахової майстерності, тобто передбачено різні моделі професійного розвитку шкільних бібліотекарів, що реалізують варіативні підходи до змісту, технологій, організації навчання. Варіативність моделей професійного розвитку забезпечує можливість вибору такої моделі, яка відповідає професійним запитам шкільних бібліотекарів. [5, с. 7]. Тобто, в інституті створена цілісна система професійного розвитку шкільних бібліотекарів.

Висновки... Запровадження запропонованої нами педагогічної технології на курсах підвищення кваліфікації шкільних бібліотекарів та в міжкурсовий період забезпечить дотримання принципу безперервності професійного розвитку шкільних бібліотекарів, наступності опанування ними нового змісту, що відповідає андрагогічному підходу в післядипломній педагогічній освіті.

Стаття не вичерпує всіх аспектів порушеної проблеми. До перспективних напрямків досліджень даної проблематики ми відносимо експериментальне впровадження технології науково-методичного супроводу розвитку професіоналізму шкільних бібліотекарів у системі післядипломної педагогічної освіти.

Література

1. Богун Н. Перспективи розвитку бібліотечного фаху в контексті сучасних суспільних викликів та світових інтеграційних процесів: з досвіду Польщі / Н. Богун // Бібліотечна планета. – 2007. – № 4. – С. 26-28.
2. Змеев С.И. Андрагогика: основы теории и технологии обучения взрослых / С.И. Змеев. – М. : ПЕРСС, 2003. – 207 с.
3. Кларин М. Инновации в обучении: метафоры и модели: Анализ зарубежного опыта / М. Кларин. – М. : Наука, 1997. – 223 с.
4. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий: В 2 т. Т. 1. / Г.К. Селевко. – М.: НИИ школьных технологий, 2006. – 816 с.
5. Сорочан Т.М. Безперервна освіта педагогів у міжкурсовий період / Т.М. Сорочан, Б.А. Дьяченко // Освіта на Луганщині. – 2010. – №1. С.7-11.
6. Сорочан Т.М. Безперервний процес професіоналізму педагогів у системі післядипломної освіти / Т.М. Сорочан // Післядипломна освіта в Україні. – 2005. – №1. – С. 75-79.
7. Сорочан Т.М. Науково-методичний супровід розвитку професіоналізму керівників шкіл / Т.М. Сорочан // Освіта на Луганщині. – 2002. – № 2. – 22-25.

Чепурченко Е.В.

Научно-методическое сопровождение развития профессионализма школьных библиотекарей в системе последипломного педагогического образования

В статье обоснована необходимость создания эффективных технологий развития профессионализма школьных библиотекарей, нацеленных на систематическую актуализацию их знаний, на постоянный профессиональный рост. Автором статьи представлена технология научно-методического сопровождения развития профессионализма школьных библиотекарей в системе последипломного педагогического образования, которая должна обеспечить систематическое непрерывное развитие профессионализма школьных библиотекарей; определены ее цель, содержательная составляющая, методы, этапы.

Ключевые слова: педагогическая технология, профессионализм, научно-методическое сопровождение, межкурсовой период.

Чепуренко Н.В.

Scientific and methodical support school librarians of professionalism in the postgraduate education

With the continuous expansion of information space, the development of information networks, the role and functions of the school librarian in information -saturated environment has increased. Now from school librarians along with teachers and professors primarily depends on the possibility of real improvement information culture of students. This requires continuous professional development, through the establishment of effective technology professional development of school librarians. The need for such technologies aimed at systematic updating of knowledge of school librarians on continuous professional development determined the choice of subject article.

Most researchers say lack of continuous professional education of librarians , emphasize the importance of not only training, but also professional development specialist with a high set of professional competencies that can be aware of the changes taking place . However, analysis of scientific literature and publications focus on issues of practical library found in virtually tion presented modern technology professional development of school librarians . Therefore, we consider appropriate to introduce the technology we developed teaching of professional school librarians in the system of postgraduate education.

The purpose of the article: open educational technology, which should provide a systematic continuous professional development of school librarians , to define its purpose, content component methods, stages.

Introducing our proposed educational technology training courses for school librarians and mizhkursovyy time ensure compliance with the principle of continuous professional development of school librarians and their continuity mastering new content that meets andragogical approach in Postgraduate Education.

The article does not cover all aspects of the problem. Promising areas of research this issue we include experimental introduction of technology scientific and methodological support for the development of professional school librarians in the system of postgraduate education .

Key words: educational technology, professional, scientific and methodological support, intercourse period.

Подано до редакції 01.04.2014.

Рекомендовано до друку докт.пед.наук, проф.Сорочан Т.М.

37.091.33-027.22:33]:[005-051:005.336.2](045)

© 2014

Шевчик О.Г.

**ЕКОНОМІЧНА ГРА ЯК ЗАСІБ ПІДВИЩЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ**

Статтю присвячено проблемі використання економічної гри в підготовці менеджерів. Досліджено сутність ігрової діяльності в широкому розумінні. Розкрито значення імітаційної гри для підвищення професійної компетентності майбутніх менеджерів. Висвітлено досвід використання імітаційної гри у навчальному процесі. Представлені відповіді студентів про переваги методу гри та особистісний розвиток у процесі гри.

Ключові слова: гра, імітаційна гра, професійна компетентність.

Постановка проблеми у загальному вигляді... У наш час залишається нерозв'язаною проблема невідповідності академічної підготовки менеджерів у сучасних ВНЗ вимогам практичної діяльності. Між теорією і практикою існує розрив. Навчання з домінуванням теоретичного змісту, формує лише абстрактне уявлення фахівця про майбутню роботу. Тому молоді фахівці на практиці змушені в буквальному сенсі перенавчатися, адаптуючись до умов праці.

Подоланню розриву між теорією і практикою в навчанні можуть сприяти економічні ігри. Разом з тим, використання ігор в навчальному процесі ВНЗ ще не набуло масового характеру, і здійснюється за власною ініціативою окремих викладачів.

Зважаючи на всі численні наукові праці, присвячені іграм, сьогодні існує необхідність з'ясувати роль ігор у підготовці фахівців до майбутньої управлінської діяльності. Проблеми розробки і впровадження ігор у навчальний процес мають серйозне теоретичне і практичне значення. Від їхнього вирішення багато в чому залежить ефективність економічної освіти. Потрібно з'ясувати, які можливості надає впровадження ігор, ігрових технологій у навчальний процес ВНЗ.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми... На сьогодні у вітчизняній та закордонній літературі глибоко розглянуті психологічні та соціально-психологічні аспекти гри в працях Еріка Берна, Сюзани Міллер, Л.Т.Ретюнських, С.Л.Рубінштейна, Н.В.Шелгунова та ін. Роль гри як соціально-психологічного феномена розкрита в роботах радянських вчених Б.Г.Ананьєва, П.П.Блонського, Л.С.Виготського, О.М.Леонтьєва, Д.Б.Ельконіна, С.Т.Шацького, Д.Н.Узнадзе та ін. Різні аспекти застосування ігор у навчальному процесі вивчали О.С.Газман, С.Ф.Занько, О.П.Зінченко, Д.Н.Ковтарадзе, В.К.Рябцев, П.І.Підкасистий, Н.Є.Харітонова та ін.

В останні кілька десятиліть зріс інтерес науковців до ділових ігор: ідеї та особливості цих ігор відображено у роботах Ю.С.Арутюнова, Я.М.Бельчікова, М.М.Бірштейн, Н.В.Борисової, А.А.Вербицького, Ю.Д.Красовського, А.Л.Ліфшица, В.Я.Платова, Є.А.Хруцького, С.Є.Чижової та ін. У той же час, відсутні цілісні наукові дослідження з проблеми підвищення професійної компетентності майбутніх менеджерів засобами економічних ігор.

Формулювання цілей статті... Метою статті є висвітлення проблеми використання економічної гри для підвищення професійної компетентності майбутніх менеджерів.

Виклад основного матеріалу дослідження... У різні періоди гра як предмет дослідження викликала інтерес у психологів, педагогів, філософів, істориків культури тощо. У першій половині XIX ст. німецький психолог Фрідріх Фребель одним із перших розглядав гру як педагогічне явище. Він довів, що гра здатна вирішувати завдання навчання.

Ряд вчених намагалися розкрити сутність ігрової діяльності. Короткий огляд провідних ідей, понять про гру, ігрову діяльність, розроблених відомими психологами, педагогами, філософами, істориками культури наведено нижче. На основі цього огляду спробуємо визначити провідні ознаки гри.

Гра – це свідома діяльність. С.Л.Рубінштейн стверджував, що гра – це перш за все свідома діяльність, тобто сукупність свідомих дій, об'єднаних єдністю мотиву. Гра людини – породження діяльності, завдяки якій людина перетворює дійсність і змінює світ. Суть людської гри – у здатності, відображаючи, перетворювати дійсність. Гра – практика розвитку. Гра стає підготовкою до життя тому, що дорослі організують її так. Можливість так її організувати зумовлена тим, що в гру закономірно входить, перш за все, нове, що зароджується, і ще незвичне, – те, що розвивається [6, с. 494]. Таким чином, результатом гри можна вважати розвиток особистості в процесі гри і підготовку до майбутньої діяльності.

Гра є формою діяльності, яка властива не тільки дітям. Б.Г.Ананьєв у своїй роботі “Людина як предмет пізнання” писав, що гру багато фахівців у галузі дитячої психології перетворили у вікову форму предметної діяльності, специфічну лише для дитини з першого року життя до початку систематичного навчання. Між тим „гра як особлива форма діяльності має свою історію розвитку, що охоплює всі періоди людського життя” [1, с. 20]. Отже, якщо гра охоплює всі періоди людського життя, то можемо зробити висновок, що в грі розвивається людина будь-якого віку.

Гра дозволяє особистості отримувати досвід. П.П.Блонський приділяв особливу увагу грі, підкреслюючи її роль у розвитку особистості: “Гра – це нагромадження досвіду, причому досвіду активного” [2, с. 121]. З нашої точки зору, економічна дійсність є поки що не досяжною для студентів, але в грі вони можуть її опанувати, і тим самим, розвиватись в процесі гри.

Власну теорію гри будував Л.С.Виготський, зокрема вказував на єдину психологічну природу гри та праці. При всіх об'єктивних розбіжностях, що існують між грою та працею, які дозволяли вважати їх полярно протилежними, психологічна природа їх повністю співпадає. Це вказує на те, що гра є природною формою діяльності, підготовкою до майбутнього життя [4, с. 128]. Л.С.Виготський визначав гру як спосіб реалізації творчого потенціалу особистості, а також засіб її інтенсивного розвитку; школу мислення та соціальної поведінки. У грі людина вище за себе, вище своєї повсякденної поведінки. “Гра – це збільшувальне скло, у якому відображається майбутній розвиток над рівнем свого минулого розвитку” [3, с. 75].

Л.С.Виготський аналізує умови виникнення і розвитку мислення в ході гри: “Гра перша вчить розумній і свідомій поведінці, підпорядковуючи всю поведінку відомим правилам. Вона є першою школою мислення. Мислення виникає як відповідь на певне ускладнення, внаслідок нового зіткнення елементів середовища. Там, де ускладнення немає, там, де середовище відоме до кінця і наша поведінка, як процес співвідношення з нею, перебігає легко та без затримок, там немає мислення, там всюди працюють автоматичні апарати. Але як тільки середовище надає нам будь-які неочікувані й нові комбінації, що потребують і від нашої поведінки нових комбінацій і реакцій, швидкої перебудови діяльності, там виникає мислення як деяка попередня стадія поведінки, внутрішня організація більш складних форм досвіду, психологічна сутність якої зводиться врешті-решт до певного відбору з множини можливих реакцій, єдиних, потрібних у відповідності до основної мети, яку повинна вирішити поведінка. Іншими словами, гра є розумною та цілеспрямованою, планомірною, соціально-координованою, підпорядкованою певним правилам системою поведінки чи витрати енергії” [4, с. 127]. Згідно цієї логіки економічна гра розвиває економічне мислення.

Якщо гра за Л.С.Виготським, у широкому розумінні, виступає ефективним засобом розвитку соціальних навичок та вмінь, то на нашу думку, економічну гру можна розглядати як ефективний засіб підвищення професійної компетентності майбутніх менеджерів.

Називаючи гру “арифметикою соціальних відносин”, Д.Б.Ельконін трактував її як діяльність, що виникає на певному етапі онтогенезу, як одну з провідних форм розвитку психічних функцій і способів пізнання світу дорослих [8, с. 141].

Інтегруючи думку відомих вчених, до основних ознак гри в широкому розумінні можна віднести такі: властива не тільки дітям, а й всім віковим періодам людини; зумовлює набуття соціального досвіду; виступає формою діяльності; має єдину психологічну природу з працею; виступає засобом розвитку особистості, школою мислення, соціальної поведінки.

Не можна обійти увагою й роботу нідерландського історика культури Йохана Хейзинги. Він вважає, що в один ряд з такими визначеннями людини, як “Homo sapiens” (людина розумна) і “Homo faber” (людина-творець) варто поставити ще одне: “Homo ludens” (людина граюча), оскільки воно виражає настільки ж суттєву функцію людини, як і два попередніх визначення [7, с. 7]. Й.Хейзинга розглядає гру як явище культури й аналізує її засобами культурного мислення.

Перелічимо основні ознаки гри, на які вказує Й.Хейзинга. Кожна гра є насамперед вільною діяльністю. Дана властивість гри дає прекрасну можливість “проживати” те, що поки просто є недосяжним в реальному житті, чи припускає багаторазове “проживання” будь-яких ситуацій.

Гра відокремлюється від “повсякденного” життя місцем дії і тривалістю. Саме ізолюваність складає одну з важливих ознак гри. Вона “розігрується” у визначених рамках простору і часу. Її перебіг і смисл закладено в ній самій. Цю властивість гри необхідно враховувати при її розробці і проведенні, спеціально створюючи ігровий простір, усередині якого панує власний порядок. Гра творить цей порядок. У недосконалому світі і сумбурному житті вона створює тимчасову, обмежену досконалість, яку добре відчуває граюча людина. Порядок, встановлений грою, має непорушний характер, найменше відхилення від нього руйнує гру, позбавляє її власного характеру і знецінює. Властивість гри давати нехай тимчасове відчуття досконалості й гармонії зі світом має велике значення для педагогіки, для практики спілкування з дітьми й дорослими людьми.

Повторюваність, що характеризує не тільки гру в цілому, але і її внутрішню структуру, є однією із найсуттєвіших властивостей гри. Елементи повтору зустрічаються у всіх ігрових формах.

Особливе місце в грі займає напруга, що зв'язана з почуттям невпевненості, нестійкості, дає деякий шанс чи можливість. Щоб щось “вдалося”, потрібні зусилля. Гра набуває характеру змагання. Напруга гри перевіряє граючого: його фізичну силу, витримку й завзятість, спритність, витривалість і духовні сили. Це прекрасна можливість для всебічної діагностики особистості, і нею варто максимально користуватись.

У кожній грі є свої правила, які будуть діяти всередині відмежованого грою тимчасового світу. Правила гри обов'язкові для всіх її учасників. Якщо їх порушити – вся конструкція гри негайно ж зруйнується, а гра стане неможливою, перестане існувати. Це варто пам'ятати організаторам гри [7, с. 17-22].

Узагальнююче визначення гри дає Й.Хейзинга: “вільна діяльність, що усвідомлюється як “не насправді” і поза повсякденним життям заняття, однак вона може цілком оволодіти граючими, не переслідує при цьому ніякого прямого матеріального інтересу, не має користі, – вільна діяльність, що відбувається в середині навмисно обмеженого простору і часу, перебігає упорядковано, за визначеними правилами” [7, с. 24]. Дуже істотним для гри є той факт, що своєю удачею можна похвалитися перед іншими. Найтісніше з грою пов'язане поняття “виграш”. Первинним є прагнення перевершити інших, бути першим і на правах першого отримати пошану. Отже, Й.Хейзинга приходять до найважливіших узагальнень: гра – необхідний спосіб соціального життя, об'єктивна основа нашого існування. Чим більше гра здатна підвищувати інтенсивність життя індивідуума чи групи, тим повніше розчиняється вона в культурі, підтримує ідеал, що, у свою чергу, визначає духовну культуру епохи [7, с. 63].

Таким чином, суттєві ознаки гри в широкому розумінні, що були наведені вище, можна доповнити наступними: гра є вільною діяльністю; це – культурна форма, що має цінність; відбувається “не насправді”, може повторюватись; відокремлюється місцем дії і тривалістю, тобто можна сказати про “ізолюваність гри”; має власну структуру, правила; носить характер змагання.

На нашу думку, іграм, які розробляються і використовуються в навчальному процесі майбутніх фахівців з менеджменту, мають бути властиві всі ці базові ознаки. Тобто вони не повинні їх втрачати, оскільки це вже буде не гра, а щось зовсім інше. Безумовно, економічним іграм можуть бути властиві й інші специфічні ознаки.

Різні аспекти використання ігор у економічній освіті розглядали у своїх роботах О.В.Аксьонова, Ю.В.Героніmus, С.Г.Гідрович, О.П.Зінченко, І.М.Сироєжкін, Г.О.Ковальчук, В.Ф.Комаров, О.С.Прутченков, Н.І.Романова, І.М.Носаченко.

Згідно поглядів О.П.Зінченка, існує три типи ігор, два з яких є “полярними”, – це інтелектуальні ігри (ігри мислення) і ділові імітаційні, а в просторі між „полюсами” знаходиться велика кількість проміжних типів, в тому числі і організаційно-діяльнісні ігри (ОДІ). Дійсно, в практиці використання ігор часто важко віднести гру до певного типу.

У навчанні імітаційні ігри відомі здавна, але галузь їх використання довгий час залишалась порівняно вузькою. Імітаційні ігри використовувались головним чином при навчанні штабних офіцерів, будівників міст, конструкторів літаків та судів, тобто спеціалістів високої кваліфікації. В освіті імітаційні ігри стали широко використовуватись тільки у 60-х роках, причому найбільша увага їм приділялась у США (Воосок Е. etc), а потім у Великобританії, Франції, Канаді.

Поняття організаційно-діяльнісної гри ввів Г.П.Щедровицький. Перші такі ігри були спроектовані й проведені у 80-х роках. Ідеї Г.П.Щедровицького знайшли своє застосування в практиці вищих навчальних закладів, післядипломній освіті фахівців, шкіл, ліцеїв. Послідовники Г.П.Щедровицького – педагоги і методологи України й Росії розробили комплекс освітніх (педагогічних) технологій, який названо ігровою педагогікою. Питання сутності та використання організаційно-діяльнісної гри, імітаційних ігор в практиці ВНЗ та старшої школи пізніше розглядаються в працях О.П.Зінченка.

Ділова імітаційна гра – це схема, яка описує діяльність, що функціонує (іноді з багатовіковою історією) [5, с. 18-19]. Цю схему потрібно швидко й ефективно засвоїти новачкам, щоб потім зуміти відтворити цю діяльність. Також слід додати, що імітаційні ігри використовуються, насамперед, для того, щоб відтворювати на визначений час діяльність певного об'єкту. У підготовці менеджерів такими об'єктами виступають: підприємство, банк, фондова біржа тощо. Зрозуміти й засвоїти основні принципи управління даними об'єктами, навчитись працювати за нормою – головне завдання учасників імітаційних ігор. Безумовно, цілком відтворити діяльність певного об'єкту в умовах імітації неможливо, та й непотрібно. Гра має наочно демонструвати основні принципи будови та функціонування об'єкту, що імітується. Причому його діяльність повинна бути організована за певною простою і зрозумілою схемою, яка охоплює найголовніше. І в цьому смислі, гра є скороченою імітацією діяльності реального підприємства, банку тощо.

Від учасників імітації вимагається наступне: розуміння загальної схеми гри, а також розробка власної схеми, за якою буде здійснюватись управління об'єктом; вибір стратегії гри на ринку, аналіз поточної економічної ситуації; аналіз власних дій і дій конкурентів; прогнозування розвитку ринків і прийняття тактичних рішень на поточний момент відповідно до виробленої стратегії.

Імітаційна гра проходить за чітко визначеною схемою, яку не можна змінювати в ході гри. Але своїми діями учасники можуть впливати на поточний стан імітаційного макету. У таких іграх виділяються команди-лідери, які краще або швидше усіх зрозуміли, як потрібно діяти в існуючій ситуації (наприклад, найприбутковіший банк) і відстаючі (підприємства зі збитками).

Отже, під імітаційною грою ми розуміємо гру, яка відтворює на визначений час діяльність певного об'єкту; проходить за чіткою схемою, яку під час гри не можна змінювати, а успішність учасників гри визначається їх кращим розумінням і використанням механізму реалізації цієї схеми.

При викладанні навчальної дисципліни «Економіка підприємства» для студентів першого курсу ми використовуємо імітаційну гру «Управління підприємством». Гра має програмне забезпечення і може тривати декілька академічних годин. У ході гри змагаються команди-компанії, які виготовляють та продають імітаційний товар. Перед гравцями стоїть задача отримати перевагу над своїми конкурентами у прибутку, обсягах продажу та частки ринку. Окрім того, інформація, яку генерує програма надає учасникам багато можливостей для практики читання та інтерпретування фінансових звітів. Конкуренція стимулює гравців обмірковувати основи виробництва, маркетингу та фінансів, щоби пов'язати їх із економічними принципами та економічними інституціями. Протягом гри, команди встановлюють ціну на свій товар, визначають обсяги виробництва, планують бюджет на маркетинг, дослідницьку діяльність та здійснюють інвестиції у розширення підприємства, придбання обладнання. Прийняття таких рішень роблять цю гру захоплюючим змаганням та потужним навчально-виховним засобом.

Про це свідчать результати відповідей студентів на обов'язкові рефлексивні питання після гри. Зокрема, на питання «Як би ви сформулювали цілі гри?» студенти дали такі відповіді:

«Управління підприємством» – це унікальна гра, яка дає змогу студентам застосовувати свої теоретичні знання ведення бізнесу без ризику для власних фінансів. Під час гри студент перетворюється на керівника компанії. Звідси й випливають цілі гри: перевірка здобутих знань, рівня їх засвоєння; моделювання поведінки керівника; формування навиків побудови стратегії та прогнозування результатів прийнятих рішень. Гра допомагає формувати навички швидкого засвоєння інформації і оперативного прийняття рішення. Основною ціллю гри є здобуття практичного досвіду організації виробництва через гру.»

Інша думка: «Цілями гри є допомога у вивченні фундаментальних концепцій економіки; підвищення у студента інтересу до предмету, який вивчається; застосування на практиці раніше отриманих теоретичних знань.»

«Цілями гри було навчитися читати і працювати з фінансовою звітністю; конкурувати з іншими компаніями з тією ж продукцією; використовувати на практиці здобуті знання; планувати та аналітично мислити».

На питання «Які ділові та особистісні якості розвиває ця гра?» студенти відповіли:

«Гра допомагає розвинути в собі якості керівника, оперативно опрацьовувати подану інформацію та прийняття найефективніших рішень. Завдяки тому, що в кінці кожного звітного періоду подається фінансовий звіт, студенти можуть проаналізувати свої помилки та знайти шляхи їх вирішення. Також гра розвиває відчуття конкуренції».

«Гра розвиває впевненість в собі та своїх можливостях; бажання стати лідером; наполегливість; прагнення вигідно розподіляти капітал та бажання заробити гроші.»

Наступне питання було: «У чому полягають переваги методу економічної гри у порівнянні з іншими методами?». Ми отримали такі відповіді:

«Ця гра є цікавим способом засвоєння знань. При традиційній методиці навчання ставка робиться на запам'ятовування, а пам'ять не завжди спрацьовує на відмінно. Вміння не можливо придбати без практики активної діяльності, гри, без пошуку оптимального рішення перед своїми конкурентами. Адже на практиці завжди простіше і пояснити, і зрозуміти.»

«Перевагами методу економічної гри є наочне бачення студентом залежності результатів компанії від прийнятих рішень керівника; не заучування матеріалу, а вивчення методом власних проб і помилок; можливість навчитися приймати управлінські рішення в умовах реальних ринкових відносин; можливість самому проаналізувати основні види стратегій, які існують і визначити за якої стратегії можливі більші прибутки компанії.»

«Студенту так цікавіше працювати. Гра допомогла повторенню та використанню важливих концепцій і принципів прийняття рішень що передбачають економічний вибір. Це допомагає засвоїти фундаментальні концепції економіки в процесі гри».

Висновки... На нашу думку, імітаційна гра (ігрова технологія) відіграє особливу роль, адже виступаючи ефективним засобом підвищення професійної компетентності, створює умови для опанування світом економіки, засвоєння її норм та правил, цінностей, сприяє розвитку мислення. Впровадження економічних ігор в навчальний процес дозволяє подолати один із основних недоліків традиційного підходу до навчання – переважно теоретичний характер занять. Гра – це діяльність в імітації, що створює умови для розвитку особистості, розвитку вищих інтелектуальних функцій; дає можливість організувати діяльність самим студентам, отримувати власні поняття, знання про діяльність. Гра передбачає діяльність особистості у колективі, групі; створює зону найближчого розвитку студента в спільній діяльності з іншими студентами, викладачем; дає можливість студенту займати активну позицію – діяча; ставити і досягати цілей; вчить розв'язувати проблеми, аналізувати ситуацію, самовизначатись та ін. Ігри сприяють поглибленому розумінню внутрішніх закономірностей будови об'єкту, що імітується (банк, біржа, підприємство, економіка як ціле), чи процесу; дають можливість „прожити” певні ситуації, які в реальному житті ще недосяжні; дозволяє побачити результати власних дій, зрозуміти, проаналізувати здійснені помилки, в т.ч. ті, що припустили інші гравці. Економічні ігри виховують організаторські, комунікативні, вольові, лідерські якості.

Ігрові ситуації організуються спеціально для того, щоб отримувати власний досвід. В грі перед тим, як щось здійснити, потрібно продумати, як це зробити, обговорити з керівництвом, обговорити з товаришами. З'являється можливість порівняти, зіставити те, що здійснено, з тим, як задумано. Потрібно сказати, що саме за такою логікою відбувається робота працівників сучасних офісів, підприємств та ін. І в цьому сенсі, гра вимагає таких само дій, як і практика організації і функціонування реального бізнесу. Отже, можна вважати імітаційну гру ефективним засобом підвищення професійної компетентності майбутніх фахівців.

Подальших розроблень вимагають питання розробки та використання економічних ігор при викладанні інших фахових дисциплін.

Література

1. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. – Ленинград : ЛГУ, 1968. – 340 с.
2. Блонский П. П. Избранные педагогические и психологические сочинения : в 2 т. / П. П. Блонский. – М. : Педагогика, 1979. – 400 с.
3. Выготский Л. С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка / Л. С. Выготский // Вопросы психики. – 1966. – № 6. – С. 221-226.
4. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский – М. : Педагогика, 1991. – 480 с.
5. Зинченко А. П. Игровая педагогика (система педагогических работ Школы Г.П.Щедровицкого) / А. П. Зинченко. – Тольятти : Междун. акад. бизн. и банк. дела, 2000. – 184 с.
6. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2000. – 720 с.
7. Хейзинга Й. Homo ludens. В тени завтрашнего дня / Й. Хейзинга ; пер. с нидер. В. В. Ошиса. – М. : Изд. группа „Прогресс”, „Прогресс академия”, 1992. – 539 с.
8. Эльконин Д. Б. Психология игры / Д. Б. Эльконин. – М. : Педагогика, 1978. – 304 с.

Шевчик О.Г.

Экономическая игра как средство повышения профессиональной компетентности будущих специалистов

Статья посвящена проблеме использования экономической игры в подготовке менеджеров. Исследована сущность игровой деятельности в широком смысле. Раскрыто значение имитационной игры для повышения профессиональной компетентности будущих менеджеров. Освещены опыт использования имитационной игры в учебном процессе. Представлены ответы студентов о преимуществах метода игры и личностном развитии в процессе игры.

Ключевые слова: игра, имитационная игра, профессиональная компетентность.

Shevchyk O.G.

Economic game as a means of enhance of professional competence for future managers

The article is devoted to the use of economic game for managers training. In particular, economic game is considered as means of enhance of professional competence for future managers.

Current research has broadly defined essence of game activity. Based on the theoretical analysis of the works by reputed teachers, psychologists, methodologists, significant differences between game and other activities were identified. Need for such characteristics was emphasized in the development of didactic games.

The article reviews classification of games, and deals with the history of simulation games being employed in the course of professional training. Notion and specific of simulation game are introduced. So, simulation game is a game which reproduces an activity of a certain object within specified time and is held under clear pattern which cannot be changed during the game. In this respect, success of the game is determined by the fact if participants have better understood the point and if they are able to apply mechanism for implementation of such pattern. Objects for simulation in managers training are company, bank, stock exchange, etc.

In the article significance of simulation game to enhance professional competence of future managers was revealed as well as experience of using such in the educational process. In the course of teaching "Business Economics", the first-year students are offered simulation game on company management, and therewith economic content of the game and tasks which the students have to perform are described.

After the game, reflective analysis of students' activity was held, and relevant survey results were outlined. In particular, students answered the questions about goal of the game and results obtained were given in comparison. Benefits of the method in question over other methods of training, personal and professional qualities that game develops were also identified.

The conclusion was made relating to effectiveness of using imitation economic games to enhance professional competence of future managers. Directions of further researches are defined.

Key words: game, simulation game, professional competence.

Подано до редакції 20.03.2014.

Розділ 4. ПРОФЕСІЙНО-ТВОРЧА САМОРЕАЛІЗАЦІЯ ПЕДАГОГА У СУЧАСНІЙ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНІЙ ПРАКТИЦІ

УДК 371.3:51

© 2014

Лов'янова І.В., Слюсаренко М.А.

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ДО ВИКРИСТАННЯ ЕВРИСТИЧНИХ МЕТОДІВ У ПРОФІЛЬНОМУ НАВЧАННІ СТАРШОКЛАСНИКІВ

У статті розглядається проблема оволодіння студентами педагогічних ВНЗ прийомами розв'язання навчальних задач на заняттях з природничих дисциплін з метою їх комплексної методичної підготовки до навчання розв'язуванню задач учнів старших класів профільної школи. У даній статті розглядаються вимоги до складання систем навчальних задач, евристичні методи і прийоми розв'язування задач. Наводяться приклади оволодіння евристичними прийомами під час розв'язування задач фізики.

Ключові слова: система навчальних задач, евристичні методи, евристичні прийоми, розв'язування задач.

Постановка проблеми у загальному вигляді... Не втрачає свого значення ідея навчати учнів через розв'язання задач. Невипадково в загальноосвітніх школах відводять набагато більше часу на розв'язання задач, ніж на вивчення теорії. Проте ці два види роботи повинні переплітатися й обумовлювати один одного. Так, наприклад, на уроках математики навчальний процес іде здебільшого від задач до теорії і потім від теорії до задач за схемою:

задачаі теорія задачі.

Перехід від задач до теорії характеризує проблемну ситуацію, перехід від теорії до задач характеризує застосування теорії. Методи й способи розв'язання задач визначаються як характером самих задач, так і тими знаннями й допоміжними засобами, котрими учнів володіють на даному етапі навчання.

У дослідженні останніх років психологи, дидакти й методисти переконливо показали, що уміння школярів розв'язувати задачі прямо не залежить від кількості розв'язаних задач. Особливого сенсу побудова системи задач набуває в умовах профільного навчання, коли зміст задач і рівень їх складності має відповідати певному профілю вивчення дисципліни (наприклад фізики або математики).

Тому, ми вважаємо за потрібне в методичну підготовку майбутніх учителів природничо-математичних дисциплін включати питання озброєння їх знаннями про складання й методика пред'явлення учням систем задач, спрямованих на формування того чи іншого поняття, уміння, способу дії тощо.

При формуванні системи навчальних задач необхідно прогнозувати очікувані результати, враховувати рівень оволодіння студентів знаннями, уміннями і навичками їх розв'язання; передбачати наявність зворотного зв'язку. Важливе значення має добір змісту навчального матеріалу, навчальних задач різнорівневого та міжпредметного характеру, задач для самостійної роботи студентів. Система навчальних задач має охоплювати всі сторони досліджуваних об'єктів, поєднувати в собі задачі різних типів, різного ступеня складності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми... При формуванні системи навчальних задач необхідно прогнозувати очікувані результати, враховувати рівень оволодіння студентів знаннями, уміннями і навичками їх розв'язання; передбачати наявність зворотного зв'язку. Важливе значення має добір змісту навчального матеріалу, навчальних задач різнорівневого та міжпредметного характеру, задач для самостійної роботи студентів. Система навчальних задач має охоплювати всі сторони досліджуваних об'єктів, поєднувати в собі задачі різних типів, різного ступеня складності. На сьогодні психолого-педагогічною, методичною наукою напрацьовано достатній досвід щодо формування систем навчальних задач. Так на думку В. І. Загвязинського [2], система навчальних задач повинна задовольняти таким вимогам:

- містити задачі, що відповідають ієрархії навчальних цілей;
- враховувати основні види структурних зв'язків, що відповідають даній області знань;
- містити задачі зростаючої складності, що визначається кількістю пізнавальних кроків, необхідних для розв'язання, і за поєднанням у них репродуктивних, алгоритмічних та творчих дій;
- визначати всю типологію методів пізнання, специфічних для певної науки;
- забезпечувати повноту процедур творчої діяльності, що передбачає: самостійне перенесення раніше засвоєних знань і вмін у нову ситуацію; бачення нової проблеми в знайомій ситуації; бачення нової функції об'єкта; усвідомлення структури об'єкта; пошук альтернативних способів розв'язання; комбінування раніше відомих способів дій у новий спосіб.

Є. О. Самойлов [7] при доборі і розробці навчальних задач рекомендує:

- надавати системі задач гуманістичної спрямованості;
- враховувати інтереси учнів і профіль навчання;

- враховувати ідею контрапункта, коли кожне завдання не повторює, а доповнює навчальну інформацію, стимулює розвиток образності й раціональності мислення, здатність виділяти суттєве, забезпечує цілісність бачення об'єкта.

Результативність задачного підходу до організації навчання природничих дисциплін зумовлюється реалізацією міжпредметних зв'язків в системі навчальних задач. Організація процесу навчання з використанням знань із суміжних дисциплін має етапний характер і містить:

- односторонні міжпредметні зв'язки на заняттях із природничих дисциплін на основі репродуктивного навчання;

- ускладнення міжпредметних навчальних задач і збільшення самостійності студентів при знаходженні їх розв'язання;

- включення двосторонніх, а потім і багатосторонніх зв'язків між предметами шляхом постановки навчальних проблем, їх поетапне розв'язання під час заняття;

- системність у реалізації міжпредметних зв'язків у змісті, методах, формах навчання [4].

О.І. Скафоу сформульовано загальнодидактичні вимоги до системи евристичних задач під час навчання математиці [8, с. 46].

1. Добір системи задач має відповідати змісту курсу природничих дисциплін, а самі задачі – їх функціям у процесі навчання.

2. Кожна задача має ідейну і технічну складність, тому важливим у системі задач є чергування пріоритетів ідейної і технічної складності.

3. На прикладі однієї-двох задач системи доцільно розглядати різні способи і методи розв'язання, а потім порівнювати отримані результати з різних точок зору (стандартність і оригінальність, використані прийоми мисленнєвої діяльності, практична цінність), що може стати в пригоді при розв'язанні інших задач системи і засвоєнні прийомів мисленнєвої діяльності.

4. Система задач має поступово ускладнюватися від більш легких і знайомих до менш легких і знайомих задач.

5. Осмислення умінь, використаних при розв'язанні задач одного типу, полегшує розв'язання задач інших типів.

6. Добір задач системи треба здійснювати диференційовано для різних типологічних груп учнів.

7. Задачі системи мають сприяти міжпредметному узагальненню набутих знань і перенесенню умінь.

8. До системи задач необхідно включати різні за структурую і змістом задачі.

9. Деякі задачі системи варто пропонувати у вигляді гіпотез, а в системі необхідно передбачати їхній розвиток.

10. Треба передбачати можливість розв'язування деяких задач системи різними методами або способами, при цьому обов'язковим є аналіз кожного способу розв'язання задачі й вибір найраціональнішого.

11. Система задач має сприяти формуванню інтелектуальних умінь творчого характеру.

Важливо у процесі навчання студентів природничим дисциплінам залучати їх до активної навчально-пізнавальної діяльності щодо засвоєння способів побудови систем задач, пошуку методів та прийомів розв'язування задач, тощо

Формулювання цілей статті... Метою даної статті є висвітлення методичних особливостей організації навчання студентів природничих дисциплін з метою оволодіння ними прийомами і методами розв'язування навчальних задач на прикладі евристичних прийомів і методів.

Виклад основного матеріалу дослідження... Для розв'язування нестандартних навчальних задач необхідно використовувати спеціальні прийоми, які не входять в загальну алгоритмічну систему розв'язання задач. Такі прийоми називаються евристичними: евристичний прийом – перетворювальна дія, застосування якої дозволяє знайти ключову ідею розв'язання задачі та звести розв'язання до використання відомих алгоритмів.

И. И. Ильясов визначає евристичні прийоми як певну систему дій, які допомагають в розв'язуванні задач з творчими компонентами. Він об'єднує евристичні прийоми в наступні сімейства споріднених прийомів [3, с. 102-103]:

1. Аналіз умов задачі (аналіз даних, аналіз вимог, аналіз конфлікту);

2. Довизначення, розгортання означень явищ задачі (рух від кінця до початку, підведення під логічні категорії, підведення під діалектичні категорії, зближення даних і мети, резонанс);

3. Зміна рівня узагальненості задачі (узагальнення і конкретизація задачі);

4. Включення в нові зв'язки (підведення під компоненти діяльності, включення в іншу невідому структуру, введення додаткових елементів або відношень, переструктурування);

5. Аналіз припущень (виділення домінуючих ідей, критика очевидних розв'язків, пошук зайвих умов);

6. Моделювання (перекодування тексту в схему, модель);

7. Висунення довільних гіпотез (висунення малоімовірних, протилежних гіпотез);

8. Обґрунтування прийняття або затвердження гіпотези (аналіз переваг і недоліків);

9. Переключення на інші проблеми (паралельне розв'язування декількох задач, перерва в розв'язування задач);

10. Вживання в образ задачі (прийняття ролі об'єкту чи процесу задачі, «метод демонів»);

11. Регулювання рівня впевненості в собі (підвищення або зниження рівня впевненості в собі).

Аналізуючи евристичні прийоми запропоновані М. Б. Балком [1], Л. М. Фрідманом [9], А. В. Хуторским [10], можемо виділити таку систему основних евристичних прийомів:

- розбиття задачі на підзадачі (складна нестандартна задача розбивається на декілька більш простих);
- перетворення задачі (перетворюють задачу, не змінюючи мову на якій була задана задача, тобто алгебраїчна задача залишається алгебраїчною, геометрична – геометричною);

- моделювання (заміна вихідної задачі іншою, моделлю вихідної);

- використання контрприкладу (перш ніж доводити ту чи іншу гіпотезу, її намагаються спростувати);

- переформулювання задачі (спроба переформулювати задачу так, щоб у новому формулюванні вона була більш простою, ніж вихідна);

- пошук подібної задачі – (спроба відшукати подібну задачу, яку вже розв'язували);

- введення допоміжних невідомих (якщо не вдається виразити шукану величину через дані величини, то вводять допоміжні невідомі);

- індукція (використання частинного розв'язку для розв'язання задачі в більш складному, загальному випадку);

- узагальнення (здійснюється перехід до більш загальної задачі, розв'язання якої дозволяє розв'язати частинну задачу);

- пошук аналогій (використання того, що схожі умови, доволі часто призводять до схожих висновків);

- “малі зрушення” (незначна зміна однієї з умов або даних задачі);

- неперервність (використання для розв'язання неперервних величин);

- граничні переходи (використання допоміжної задачі, у якій умови або інші дані отримують із вихідної задачі шляхом граничного переходу);

- гіперболізація (уявне збільшення або зменшення об'єкта пізнання, його деяких частин, якостей).

С. Р. Мугаллімова [5] виділяє такі узагальнені евристичні прийоми:

- акцентуація (виділення із сукупності об'єктів ключового елемента задля зведення проблеми до більш вузької, з меншою структурою або меншою кількістю зв'язків);

- варіювання об'єкта (зміна однієї чи кількох характеристик вихідної сукупності елементів або здійснюється перегрупування зв'язків всередині цієї сукупності);

- трансляція (переформулювання задачі, пошук аналогій, перетворення, моделювання задачі);

- реверсія (пошук, що здійснюється в протилежному напрямі, шляхом доведення від “зворотнього”, висування контрприкладу);

- редукція (динамічна дія, яка вимагає розширення сукупності елементів, що становлять проблему, і встановлення закономірності всередині нової сукупності для переходу до задач, розв'язаних раніше);

- варіювання середовища (зміна умов, що охоплюють дану сукупність елементів, в результаті чого має змінитися структура зв'язків усередині цієї системи).

Поширене уявлення про те, що процес розв'язування навчальних задач – це процес самостійних дій студентів у пошуку відповіді, запрограмованої в умові задачі. Але його ефективність визначається тим, наскільки студент володіє загальнологічними методами, евристичними прийомами і методами розв'язування задач, якщо ця умова не виконується, то студент буде діяти шляхом спроб і помилок, буде нездатним вийти за межі репродуктивних, алгоритмічних навчальних задач, неспроможним розв'язувати оригінальні, нестандартні задачі. Тому продуктивність задачного підходу до навчання і якість знань студентів із природничих дисциплін багато в чому визначається тим, наскільки майбутні педагоги володіють прийомами і методами розв'язування навчальних задач.

Евристичні методи – система принципів і правил, які визначають найбільш раціональні, продуктивні способи мислення, характер діяльності людини, дозволяють розв'язати навчальну задачу за оптимальний час. Евристичні методи протиставляються формальним методам розв'язання задач, що спираються на точні математичні моделі. Евристичні методи – це “послідовність приписів або процедур обробки інформації, що виконуються задля пошуку і прийняття більш раціональних і нових розв'язків” [6].

У практиці вищої школи широко використовуються такі евристичні методи: мозковий штурм, метод евристичних запитань, багатовимірних матриць, вільних асоціацій, інверсії, емпатії, синектики, організованих стратегій. Характеристика евристичних методів представлена в табл. 1.

Для засвоєння виділених прийомів і методів на заняттях практикуму студентам слід запропонувати наступні завдання.

Запропонуйте систему задач, розв'язання яких вимагає застосування евристичних прийомів.

Таблиця 1

Евристичні методи навчання

Назва методу	Характеристика методу
Мозковий штурм	розв'язання поставленої задачі шляхом стимулювання творчої активності при колективній генерації ідей.
Евристичних запитань	постановка ключових запитань для отримання та впорядкування інформації в процесі розв'язування задачі.
Багатовимірних матриць	метод ґрунтується на принципі системного аналізу нових зв'язків і відношень, що виявляються в процесі матричного аналізу проблеми дослідження.
Вільних асоціацій	використання асоціативних зв'язків для генерації нових творчих ідей розв'язання поставленої задачі.
Інверсії	метод базується на діалектиці мислення, орієнтований на пошук у нових напрямках, передбачає зміну характеру розгляду об'єкта і його властивостей на протилежні.
Емпатії	в основі методу лежить ототожнення людини з об'єктом дослідження, приписування йому власних почуттів, емоцій і здібностей.
Синектики	колективне генерування ідей постійною групою людей під керівництвом спеціально підготовлених спеціалістів, допустимою є критика нових ідей.
Організованих стратегій	метод ґрунтується на цілеспрямованому використанні стратегій: функціонально-цільового аналізу, аналізу протиріч, подолання перешкод, використання інформації, пошуку ідей, оціночних міркувань, прийняття рішень.

До такого типу задач належить, наприклад, запропонована задача з фізики, розв'язання якої без застосування евристичних прийомів є громіздким і складним:

М'яч, що влучив в кільце баскетбольного кошика, починає падати з кошика вертикально вниз без початкової швидкості. Водночас із точки, що знаходиться на відстані l від кошика, у баскетбольний м'яч, що падає, кидають тенісний м'яч. З якою початковою швидкістю u_0 був кинутий тенісний м'яч, якщо він влучив у баскетбольний м'яч на відстані h від баскетбольного кошика.

Розв'язання

а) Якщо розв'язувати цю задачу за стандартною методикою, в лабораторній системі відліку, то хід міркувань буде таким. Записуємо рівняння руху для обох м'ячів за час t від початку руху до їх зустрічі, потім проектуємо їх на вертикальний і горизонтальний напрямки. У результаті приходимо до системи рівнянь:

$$h = \frac{gt^2}{2} \quad (1),$$

$$H - h = v_0 \sin \alpha t - \frac{gt^2}{2} \quad (2), \quad \sqrt{l^2 - H^2} = v_0 \cos \alpha t \quad (3),$$

де H – висота баскетбольного кошика над точкою кидання, а $\sqrt{l^2 - H^2}$ – відстань від точки кидання до баскетбольного кошика по горизонталі.

В отриманій системі трьох рівнянь містяться чотири невідомі: u_0 , α , t , H . Тому може здатися, що система не має єдиного розв'язку. Однак, підставивши h з першого рівняння в друге, отримуємо: $H = v_0 \sin \alpha t$ (4).

Розділивши рівняння (4) на (3), знаходимо вираз для $\operatorname{tg} \alpha$:

$$\operatorname{tg} \alpha = \frac{H}{\sqrt{l^2 - H^2}} \quad (5).$$

З цього виразу видно, що кут α , під яким має бути кинутий тенісний м'яч, насправді відповідає напрямку з точки кидання на баскетбольний кошик. Тобто кидати тенісний м'яч потрібно в напрямі кошика. Модуль його початкової швидкості можна знайти, підставляючи $t = \sqrt{\frac{2h}{g}}$ з рівняння (1) в рівняння (4). Враховуючи, що

$$\frac{H}{\sin \alpha} = l, \text{ отримуємо: } v_0 = \frac{l}{t} = l \sqrt{\frac{g}{2h}}.$$

Як бачимо, розв'язання задачі вимагає великої кількості проміжних обчислень.

б) Спробуємо розв'язати цю задачу, використовуючи евристичний прийом переходу в іншу систему відліку.

Перейдемо в систему відліку, пов'язану з баскетбольним м'ячем. В цій системі відліку баскетбольний м'яч, вочевидь, нерухомий, а тенісний м'яч рухається рівномірно і прямолінійно зі швидкістю u_0 . Ця швидкість u_0 спрямована на баскетбольний м'яч. Через час $t = \frac{l}{v_0}$ м'ячі зіштовхнуться.

У лабораторній системі відліку за цей час баскетбольний м'яч опуститься на відстань $h = \frac{gt^2}{2} = \frac{g}{2} \left(\frac{l}{v_0} \right)^2$,

звідки для u_0 отримуємо вираз $v_0 = l \sqrt{\frac{g}{2h}}$.

Наведемо приклад задачі, у якій використання евристичних прийомів вже на етапі аналізу задачі дозволяє знайти правильний хід розв'язання задачі.

Необхідно з поверхні землі потрапити каменем у ціль, яка розташована на висоті h і на відстані s по горизонталі. При якій найменшій початковій швидкості каменя це є можливим? Опором повітря знехтувати.

Розв'язання

Відповідь цієї задачі, на перший погляд, є очевидною – початкова швидкість каменя буде найменшою, якщо верхня точка його траєкторії збігається з мішенню.

Спробуємо перевірити це припущення шляхом граничного переходу до більш простого випадку. Уявимо, що висота $h = 0$. У такому разі, очевидно, що для того щоб потрапити в ціль, що знаходиться на землі, достатньо лише докинути камінь до цілі. Тобто, початкова думка про те, що траєкторія має бути такою, щоб її верхня точка збігалася з мішенню, є хибною.

Висновки... Підсумовуючи, слід відмітити, що розв'язування задач супроводжується аналізом ситуативної корекції, яка зумовлює створення нових систем задач, наділених цими якостями. Тому результативність навчання природничих дисциплін на основі задачного підходу визначається тим, наскільки майбутні вчителі спроможні виділити критерії, за якими оцінюються навчальні досягнення, відібрати корисну інформацію для отримання необхідного результату, виділити основну ідею, навчальну проблему, міжпредметні зв'язки, протиріччя та визначити способи і засоби їх подолання. У пропонованій статті висвітлено лише один із можливих методичних прийомів розв'язування задач і способи його засвоєння. Перспективи подальших досліджень ми вбачаємо у: методичній підготовці студентів до добору систему задач на оцінювання, на розмірність, на подібність, експериментального характеру, міжпредметного змісту; опануванні та застосуванні до розв'язування навчальних задач загальнологічних та загальнопредметних методів.

Література

1. Балк М. Б. Поиск решения : Научно-популярная лит-ра / М. Б. Балк, Г. Д. Балк. – М. : Дет. лит., 1983. – 143 с.
2. Загвязинский В. И. Теория обучения: Современная интерпретация : [учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений] / В. И. Загвязинский. – М. : Издательский центр «Академия», 2001. – 192 с.
3. Ильясов И. И. Система эвристических приёмов решения задач / И. И. Ильясов. – М. : Изд-во Российского открытого ун-та, 1992. – 140 с.
4. Максимова В. Н. Межпредметные связи и совершенствование процесса обучения : [книга для учителя] / В. Н. Максимова. – М. : Просвещение, 1984. – 143 с.
5. Мугаллимова С. Р. О видах эвристических примов / С. Р. Мугаллимова // Омский научный вестник – 2006 – №9. – С. 107-109.

6. Педагогика: Большая современная энциклопедия / Сост. Е. С. Рапацевич. – Мн. : «Современное слово», 2005. – 720 с.
7. Самойлов Е. Я. Формирование приёмов продуктивного мышления школьников при обучении физики : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 – теория и методика обучения и воспитания / Самойлов Евгений Алексеевич; Самарский государственный педагогический университет. – Самара, 1994. – 190 с.
8. Скафа О. Задача як форма і засіб формування евристичної діяльності // Рідна школа. – 2003. – № 7. – С. 43–46.
9. Фридман Л. М. Логико-психологический анализ школьных учебных задач / Л. М. Фридман. – М. : Педагогика, 1977. – 208 с.
10. Хуторской А. В. Дидактическая эвристика : Теория и технология креативного обучения / А.В. Хуторской. – М. : Изд-во МГУ, 2003. – 416 с.

Ловьянова И.В., Слюсаренко Н.А.

**Подготовка будущих учителей к использованию эвристических методов
в профильном обучении старшеклассников**

В статье рассматривается проблема овладения студентами педагогических вузов приемами решения учебных задач на занятиях по естественным дисциплинам с целью их комплексной методической подготовки к обучению решению задач учащихся старших классов профильной школы. В данной статье рассматриваются требования к составлению систем учебных задач, эвристические методы и приемы решения задач. Приводятся примеры овладения эвристическими приемами при решении задач физики.

Ключевые слова: система учебных задач, эвристические методы, эвристические приемы, решение задач.

Lovyanova I.V., Slyusarenko M.A.

**Training of future teachers for the use of heuristic methods
in the profile educating of senior pupils**

The article focuses on the problem of capture by the students of pedagogical institute of higher education by the methods of decision of training tasks. Their preparation for the capture of methods in the occupations on natural disciplines. Aim of capture by methods is complex methodical preparation of students to teaching in the senior classes of profile school. In this article the requirements for the composition of the systems of the training tasks of different authors are examined. The heuristic methods are described: a brainstorm, heuristic questions, multidimensional matrices, free associations and other. The systems of basic heuristic receptions from the point of view of different authors are represented. Examples of mastery of heuristic methods with the solution of the problems of physics are given. The basic idea of the article in the fact that it is necessary in the systematic training of the future teachers of naturally-mathematical disciplines to include questions of armament with their knowledge about the composition of the systems of tasks, directed toward forming of one or other concept, skill, the method of operation, etc. The prospects for further studies we see into: to the systematic training of students for the composition of the systems of tasks for the evaluation, the dimensionality, the similarity, the tasks of experimental nature, intersubject content.

Key words: the system of training tasks, heuristic methods, heuristic receptions, decision of tasks.

Подано до редакції 26.03.2014.

УДК: 37.015.3+159.942+37+37.036

© 2014

Михайлова О.Л.

ЗВ'ЯЗОК ІНТЕЛЕКТУАЛЬНО-КРЕАТИВНОЇ СФЕРИ УЧНІВ З ЕМПАТІЙНИМИ ЯКОСТЯМИ ВЧИТЕЛЯ

У статті розглядається проблема взаємозв'язку емпатійних якостей вчителя з розвитком інтелектуально-креативних здібностей учнів. Розглядається взаємозв'язок інтелектуальної та креативної сфери, визначається необхідність їх поєднання у інтегровану систему. Висвітлюється питання необхідності включення вчителя до емоційної сфери та визначення ним атмосфери у рамках класного колективу для керування навчально-виховним процесом. Також розглядаються питання сили прояву емпатії та відмічається вплив цієї якості вчителя на його професійну діяльність взагалі.

Ключові слова: емпатія, навчання, інтелектуально-креативні здібності.

Постановка проблеми у загальному вигляді... пов'язана з тим, що у сучасному суспільстві, в тому числі – у межах України, інформаційні ресурси є доступними для широких верств населення. Відтак, під час навчання школярів важливим є, в першу чергу, усвідомлення вектору, за якими потрібно розширювати знання. Такий підхід відрізняється від звичного “вчитель завжди правий”, що був характерним у ситуації, в якій один підручник та один педагог були основними джерелами інформації для учня. У рамках сучасності, подібне знехтування широтою інформаційних ресурсів є дещо неактуальним. Коли йде мова про розвиток інтелектуальної креативності учнів та формування цілісної особистості й сучасної людини, то обмеження джерел інформації взагалі можливо вважати загрозливим та таким, що не йтиме на користь процесу, а навпаки – гальмуватиме його.

Перехід до дещо рекомендаційного характеру навчання, у якому вчитель в більшій мірі спрямовує учнів до джерел нових для них знань, ускладнюється тим, що потребує більшого залучення педагога до емоційної сфери учнівського колективу. Окрім цього, учень є включеним до навчально-виховного процесу з усіма особливостями його характеру, емоційного стану та здатностями. У межах суб'єкт-суб'єктної взаємодії вчитель повинен сприймати будь-які зміни в настрої цілого колективу і кожного окремого його учасника.

Конфлікти, що виникають у будь-якому учнівському колективі, мають бути помічені до того, як стануть на заваді інтересам навчально-виховного процесу та спричинять погіршення загального емоційного стану у рамках конкретного учня, певного класу та школи. Для того, щоб впливати на ці процеси з достатньою ефективністю, вчитель має усвідомлювати та сприймати емоційне напруження у колективі, а також уміти демонструвати адекватні реакції у відповідь на них.

Зазначимо, що теперішній час проявляє себе неусталеним у емоційній сфері, особливо, якщо мова йде про підлітків, з їх власними емоційними проблемами, що спричинені особливостями цього періоду їхнього розвитку. Нестабільність зовнішнього середовища стикається із внутрішньою та, в результаті, негативно впливає на навчально-виховний процес і активність проявів власної зацікавленості учнів у отриманні нових знань, умінь та навичок.

Відтак, для вчителя сучасної школи необхідним є високий розвиток емпатійних якостей для того, щоб мати можливість дійсно впливати на розвиток інтелектуальної креативності учнів та покращення якості всього навчально-виховного процесу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми... свідчить про те, що питання впливу на протікання навчально-виховного процесу завдяки усвідомленню педагогом змін в емоційному стані учнів цікавить багатьох науковців. Багато сучасних дослідників, в тому числі Г.М.Свідерська, Т.В.Матвійчик, О.В.Тютяєва та ін., звертаються до цього питання у своїй роботі та висвітлюють проблему необхідності залучення учителів до активної участі в регулюванні емоційної сфери учнівського колективу для більшого педагогічного впливу, у тому числі, щодо розвитку здібностей, що мають відношення до інтелектуальної креативності.

Таким чином, емпатійні якості вчителя стають саме тим фактором, наявність якого потребує додаткової уваги. Це не в останню чергу визначається тим, що емоційна сфера пов'язана з усіма іншими, в тому числі й інтелектуальною, та відображає вміння правильно сприймати дійсність та скеровувати свої дії у рамках навчально-виховного процесу та впливу на нього [2; 4].

Формулювання цілей статті... Мета даної статті полягає у визначенні взаємозв'язку інтелектуально-креативної сфери учнів з емпатійними якостями вчителя, а також у простеженні їхнього позитивного навчально-виховного впливу.

Виклад основного матеріалу дослідження... потрібно розпочати з того, що реалізація потенціалу (творчого та професійного) в певній мірі залежить від атмосфери у колективі та власного емоційного стану учня, а отже способи впливу на нього стають першочерговим завданням, яке вирішує вчитель.

Інтелектуально-креативну сферу ми розглядаємо як комплексну категорію. Відтак необхідно зупинитися більш детально на визначенні її розуміння у контексті даної статті.

Проблема полягає в тому, що, не дивлячись на довгий період існування терміну «креативність», а також його поширення, єдиної точки зору щодо його визначення науковці так і не досягли. Так, наприклад, досі не є до кінця визначеним те, чи є творчість та креативність єдиним процесом.

Є.П.Ільїн відмічав, що творчі здібності та можливість їх сприйняття та розуміння не є точно визначеними процесами, а також є занадто невід'ємними від поведінки особистості. Взагалі для того, щоб можливо було розрізнити поняття креативності та творчості, а також особливості їх проявів у достатньо широкому аспекті. Особливо, коли питання стосується саме двох перших характеристик, тобто креативності та творчості.

Те ж стосується й поєднання креативності (а також творчості, в тому разі, якщо ці поняття розглядаються як одне ціле) з інтелектуальною сферою і навпаки.

Кожний дослідник, в залежності від того, чи стосується його робота саме цього питання, має можливість розглянути його з того боку, який вважає доцільним саме для свого дослідження. В жодному разі не є можливим повне та докорінне вивчення всього процесу, то оскільки в цьому разі виникає ситуація, коли модель процесу буде настільки ж складною, як і сам процес.

Відтак, фактично, ми повинні будемо повернутися до особистості учня у всій її повноті, не маючи можливості виділити з неї ті якості, які вважаємо достатньо значущими у рамках навчально-виховного процесу. Таким чином, спрощення та розмежування понять не відбудеться.

Деякі дослідники вважають, що роль інтелекту в проявах творчої активності особистості має вторинний характер, а основою стають риси характеру та рівень їх прояву [1].

В деякій мірі подібна точка зору перекликається з поєднанням інтелекту та креативності, як вбачав ще Дж.Гілфорд, який саме людське мислення поділяв на конвергентне та дивергентне, в залежності від того, яким саме способом вирішується та чи інша проблема. Завдяки знаходженню в складній ситуації найбільш оптимального та єдиного варіанту її подолання або завдяки підбору великої кількості різноманітних варіантів, які можуть призвести до вирішення проблеми.

Дж.Гілфорд виділяв такі основні параметри креативності, як:

1) оригінальність;

- 2) семантична гнучкість;
- 3) образна адаптивна гнучкість;
- 4) семантична спонтанна гнучкість.

В подальшому він виокремив шість параметрів креативності, шість здібностей, що впливають на цей процес:

- 1) до знаходження та постановки проблеми;
- 2) до генерування великої кількості ідей;
- 3) до створення різних ідей;
- 4) до нестандартного реагування на подразники;
- 5) до удосконалення об'єкту додаванням деталей;
- 6) до аналізу та синтезу.

У той же час дослідження Дж.Гілфорда в більш пізні часи були визнані не достатньо ґрунтовними через те, що вимірюючи рівень креативності він, фактично, у більшому степені вимірював рівень IQ.

Потрібно відмітити, що не всі науковці дотримуються саме такої точки зору. Існує чимало дослідників, що відокремлюють креативність не тільки від інтелектуального розвитку, а й від творчості, вбачаючи в ній не кінцеву здібність до творіння, а потенціал до прояву творчої активності. Така точка зору розглядалася як в минулих, так в теперішніх наукових працях, які стосуються цього питання [6; 8].

Проблема багатьох понять, що отримали широко розповсюдження до того, як були досліджені у достатній мірі, як це відбулося з креативністю, у тому, що вони почали використовуватися у широкому сенсі до визначення основної сутності.

В той час, як розуміння емпатії майже не відрізняється в різних галузях науки, розуміння креативних здібностей може відрізнятись докорінно.

Креативність та інтелект у нерозривному зв'язку також розглядали ще такі дослідники, як М.Воллах, Н. Коган та С.Рубінштейн, які в багатьох випадках вважали неможливим прояви достатнього рівня креативних здібностей без розвиненості інтелектуальної «бази», яка б надала можливості цим здібностям активно проявлятися у повсякденній та професійній діяльності людини.

Дослідники в деяких випадках не дійшли однієї думки, щодо значущості взаємозв'язку цих понять і можливості знехтувати ним, деякі з них дотримувалися точки зору, яка говорить про те.

У той же час, необхідно визнавати, що відокремити одні якості від інших неможливо, так як вони всі є інтегрованими в особистості. Таким чином, інтелект є важливим показником, але не може точно відповідати креативності й слугувати мірилом для визначення її рівня.

У рамках даної статті та навчально-виховного процесу ми маємо розглядати інтелектуально-креативні здібності як комплексну категорію, тобто, ми не можемо відділити інтелект та його вплив на формування тих чи інших здібностей особистості, особливо – креативності, як складової процесу творчості та професійної самореалізації. У той же час, ми не можемо встановлювати пряму залежність між рівнем інтелекту та креативністю.

Справедливим стає питання щодо необхідності поєднання та комплексного розгляду інтелектуально-креативної сфери взагалі. У цьому випадку маємо відмітити те, що людина та її психічні процеси не можуть бути штучно розведені.

Навчально-виховний процес стосується всіх частин "сутності" людини, зрозуміло, що неможливо розвивати одні якості, обминаючи увагою інші, так само як неможливо и не потрібно повністю поділяти навчання та виховання, оскільки мета цього процесу – гармонійно розвинена особистість, яка може існувати у соціумі та бути дійсним та корисним для суспільства суб'єктом.

Відтак, не тільки інтелект та креативність поєднуються у єдину систему, а й емпатійні прояви, що фіксують та контролюють протікання емоційних процесів як у випадку кожної окремої особистості, так і в разі розгляду цілого шкільного колективу.

Коли ми розглядаємо взаємозв'язок емпатії вчителя та її вплив на інтелектуально-креативні здібності учнів, ми маємо усвідомлювати, що категоричність у підході можливості чи неможливості розвитку емпатійних якостей є небажаною.

Відтак, в разі прийняття такої точки зору, де вказані вище якості є природженими та не можуть бути розвинені, ми повинні будемо визнати, що не всі вчителі взагалі зможуть впливати на розвиток інтелектуально-креативних здібностей учнів, а, отже знецінуватимемо і ефективність навчально-виховного процесу у цьому аспекті.

Зрозуміло, що людина, яка взагалі не здатна до професійної діяльності вчителя у рамках відсутності в неї навіть намагання розвинути у себе емпатійні здібності, скоріш за все, буде "відсіяна" ще на перших етапах свого навчання у педагогічному ВНЗ, через "прірву" між її власними бажаннями та реальним положенням речей.

Водночас ми повинні враховувати те, що не всі майбутні вчителі – студенти педагогічних ВНЗ – мають однаковий життєвий досвід та розвиненість емпатійних та комунікативних навичок.

Відомо, що людина не народжується з безумовним вмінням сприймати та аналізувати емоційний стан інших. Навіть при достатньо високих природжених якостях дитина спочатку навчається відокремлювати свої емоції від емоцій інших, спостерігати та реагувати так, як це є прийнятним у тому суспільному середовищі, в якому вона зростає.

Подальше життя у соціумі надає людині нових знань та навичок у сприйнятті та розумінні емоційного стану її довколишніх [5].

Процес отримання комунікативних навичок є незупинним, проте різне оточення може сформувати категорично-відмінні стилі реагування на емоційні подразники або зробити людину "сліпою" до стану інших. У той же час, навіть високий рівень уваги до емоцій оточуючих людей, не завжди є процесом, який усвідомлюється на аналітичному рівні. Фактично, людина просто "знає", які дії будуть адекватними в даному випадку, а які – ні.

Вчитель, у свою чергу, має поділяти та виокремлювати реакції учнів не тільки на інтуїтивному рівні, тому що у рамках навчально-виховного процесу більш ефективним буде підхід, у якому педагог більш ґрунтовно спирається на власні почуття, маючи деяку теоретичну базу з цього питання.

Ми постійно підкреслюємо, що вчитель повинен сприймати емоції не тільки кожного конкретного учня, а й класу в цілому. Оскільки саме учнівський колектив визначає комфортність психологічної атмосфери, причому – не тільки у разі безпосередньої присутності вчителя.

Відтак, позитивні відносини у всьому класі позитивно впливають на якість навчально-виховного процесу взагалі та, конкретно, на успішність розвитку інтелектуально-креативних здібностей учнів.

Як було в свій час відмічено В.В.Репкіним та А.К.Дусавицьким, у сформованому класному колективі суперечки вирішуються без занадто сильного емоційного напруження. Тому вчитель має намагатися створити такі умови, за яких колектив буде сформованим на засадах психологічного комфорту всіх сторін, спираючись при цьому на емпатію та вміння прогнозувати і відчувати емоції інших [2].

Водночас з цим, ми не можемо не відмітити також фактор визначення рівня прояву емпатійних здібностей та його необхідність для вчителя. В першу чергу, педагог є викладачем власного предмету. Він працює з учнівським колективом та повинен реалізовувати поставлену навчально-виховну мету шкільного курсу.

Вчитель має вміти виокремлювати власні емоції та оцінювати реакції учнів з точки зору аналізу й логіки, не забуваючи при цьому про те, що розвиток інтелектуально-креативних здібностей передбачається у рамках предмету, який має бути викладений у достатньому обсязі і форматі.

У той же час саме подібне поєднання може виникнути у тому разі, якщо власні емпатичні здібності особистості досягають найвищого рівня, відтак стаючи не позитивною рушійною силою процесу, а негативним фактором, що стоїть на заваді роботі вчителя з класним колективом [3; 7].

Тому, емпатія вчителя одночасно має проявлятися в достатній мірі, але при цьому не досягати найвищого рівня.

Для педагога потрібно відчувати межу між тим, де розуміння ним чужих емоцій сприяє поставленій меті навчально-виховного процесу та розвитку інтелектуально-креативних здібностей учнів, а де – ризикує виступити як фактор гальмування цього процесу.

Висновки... полягають у тому, що емпатійні здібності вчителя впливають на розвиток інтелектуально-креативних здібностей учнів, а також можуть бути розвинені під час його підготовки до навчально-виховної діяльності. Нашим подальшим завданням є конкретизація рівнів емпатійних проявів та встановлення способів додаткового розвитку емпатійних якостей майбутніх учителів.

Література

1. Богоявленская Д.Б. Интеллектуальная проблема творчества / Диана Борисовна Богоявленская. – Ростов: Изд-во РГУ, 1983. – 173 с.
2. Василишина Т.В. Эмпатия как фактор эффективности педагогического сплуквания: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. псих. наук : спец. 19.00.07 "Педагогическая психология" / Т.В. Василишина; Ін-т психології ім. Г.С.Костюка АПН України. – К., 2000. – 20 с.
3. Василюк Ф.Е. Уровни построения переживания и методы психологической науки / Федор Ефимович Василюк // Вопросы психологии – 1988. – № 5. – С. 27-37.
4. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект. Почему он может значить больше, чем IQ / Д. Гоулман. – М. : «Манн, Иванов и Фербер», 2013. – 560 с.
5. Кузьмина Валентина Петровна. Формирование эмпатии у младших школьников к сверстникам в зависимости от детско-родительских отношений в семье : дис. ... канд. пед. наук : 19.00.07 / Валентина Петровна. Кузьмина – Н. Новгород, 1999. – 137 с.
6. Матюшкин А.М. Мышление. Обучение. Творчество / Алексей Михайлович Матюшкин. – М. : Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО "МОДЭК", 2003. – 720 с.
7. Орлов А.Б., Хазанова М.А. Феномены эмпатии и конгруэнтности // Вопросы психологии. – 1993. – № 4. – С. 68-73.

8. Ярошевский М. Г. Психология творчества и творчество в психологии // Вопросы психологии / Михаил Григорьевич Ярошевский. – № 6, 1985. – С. 14-16.

Михайлова О.Л.

Связь интеллектуально-креативной сферы учеников с эмпатическими качествами учителя

В статье рассматривается проблема взаимосвязи эмпатических качеств учителя с развитием интеллектуально-креативных способностей учеников. Рассматривается связь интеллектуальной и креативной сферы, определяется необходимость объединения их в интегрированную систему. Освещается вопрос необходимости вовлечения учителя в эмоциональную сферу и определение ним атмосферы в рамках классного коллектива для управления учебно-воспитательным процессом. Также рассматривается вопрос силы проявления эмпатии и отмечается воздействие этого качества учителя на всю его профессиональную деятельность.

Ключевые слова: эмпатия, обучение, интеллектуально-креативные способности.

Mihailova O.L.

Connection intellectually-creative sphere of pupils with teachers' empathy

The article focuses on providing of connection between teachers' empathy and develop intellectually-creative abilities of pupils. In this article define the concept of empathy and considered different approaches concerning the possibility of empathy evolve.

This article considered questions of teachers' influence for emotional atmosphere of the pupils' school group. Determine the need for understanding emotional condition of another person in the teachers' work, especially in the develop intellectually-creative abilities of pupils. The author speaks of very strong importance to consider the interests of all pupils in the school group and education process. This leads to question of democratic school and the role of the teacher in the new age of education.

In the article expressed doubt about the high level of empathy abilities. Author says the risk of strong emotional involvement. That risk is inappropriate in the teachers' work, because teacher must work with all of pupils and control they emotional sphere.

In this way teachers' empathy has the high necessary value for education process. Not least, because the emotional sphere and positive condition of pupils bond with others sphere. And that include the intellectually-creative abilities.

Author says about high influence of teachers' empathy for this process. But, the author also says about "too much" level of empathy abilities. When teacher show that level — the emotional involvement with single pupils disturb the education process and that is not desirable result what we want.

Author of this article says about the teachers' influence for emotional atmosphere of the pupils' school group and focuses of the problems with correlation and connection this process with intellectually-creative abilities of pupils in the modern age of education system in the Ukraine.

Findings of this article consist in the perspective for future researches in the right direction for develop intellectually-creative abilities of pupils.

Key words: empathy, education, intellectually-creative abilities.

Подано до редакції 10.03.2014.

Рекомендовано до друку докт.пед.наук, проф.Курлянд З.Н.

УДК 37.026:37.041:37.04(043.5)

© 2014

Харькова Є.Д.

УМОВИ ОПТИМІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

У статті розглянуто умови оптимізації самостійної навчальної діяльності молодших школярів, а також шляхи поповнення необхідних знань та удосконалення вмінь для оперування даними педагогічної діагностики з метою підвищення ефективності навчання учнів, оволодіння сучасним діагностичним інструментарієм, у тому числі інформаційними діагностичними технологіями.

Ключові слова: професійна компетентність, педагогічна підтримка, оперативний зворотній зв'язок, рефлексивна поведінка, адекватна самооцінка, діагностичні технології.

Постановка проблеми у загальному вигляді... Як свідчить аналіз педагогічних досліджень (В. Євдокимов, Л. Карпова, В. Лозова, Л. Петриченко, О. Пехота, І. Прокопенко та ін.), ефективність навчання школярів залежить від компетентного вчителя, його науково-методичної підготовки. У контексті нашого дослідження компетентність учителя початкових класів насамперед виявляється в наявності в нього знань та вмінь оперувати даними педагогічної діагностики для підвищення ефективності навчання учнів у цілому та оптимізації їх самостійної діяльності зокрема, оволодіння сучасним діагностичним інструментарієм, у тому числі інформаційними діагностичними технологіями.

Проведені нами спостереження дали можливість дійти висновку, що такий стан професійної компетентності вчителів щодо використання різних інформаційних джерел негативно впливає на ефективність застосування програмних засобів навчання, а також відсутність оперативного зворотнього зв'язку і надання дітям педагогічної підтримки. Зважаючи на це, нами розкрито три умови оптимізації самостійної навчальної діяльності молодших школярів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми... Як свідчить аналіз педагогічних досліджень (Ю. Бабанського, В. Беспалька, Б. Бітінаса, Л. Божович, М. Голубєва С. Гончаренка, Л. Карпова, В. Лозова, Л. Петриченко, О. Пехота, І. Прокопенко, В. Євдокимова, Т. Ільїної, І. Лернера, П. Підкасистого, О. Попової, І. Харламова, К. Інгенкампа, О. Кочетова, І. Підласого), ефективність навчання школярів залежить від компетентного вчителя, його науково-методичної підготовки. У контексті нашого

дослідження компетентність учителя початкових класів насамперед виявляється в наявності в нього знань та вмінь оперувати даними педагогічної діагностики для підвищення ефективності навчання учнів у цілому та оптимізації їх самостійної діяльності зокрема, оволодіння сучасним діагностичним інструментарієм, у тому числі інформаційними діагностичними технологіями.

Формулювання цілей статті... Мета статті – розкрити умови формування оптимізації самостійної навчальної діяльності молодших школярів.

Виклад основного матеріалу дослідження... Зміна управлінських і діагностичних пріоритетів породжує суттєві суперечності між основними завданнями діагностичних процедур і відсутністю надійних технологій їх реалізації. Такі складні показники розвитку особистості як, наприклад, досягнутий ступень пізнавальної активності і самостійності при конструюванні окремих творчих продуктів і за результатами серії творчих робіт вимагають цілого комплексу діагностичних процедур, які на сьогодні відсутні і в теоретичному, і в технологічному планах. Тому, зважаючи на їх гостру потребу, у проведеному дослідженні проведено пошук умов використання педагогічної діагностики для оптимізації самостійної діяльності молодших школярів, що позитивно впливає на педагогічне управління самостійною працею учнів.

Основним шляхом управління особистісно зорієнтованою самостійною роботою молодших школярів стають на сьогодні: комплексний підхід до розв'язання навчально-пізнавальних проблем, що базується на поєднанні інформаційних, діяльнісних та рефлексивних технологій, на психолого-педагогічній підготовці вчителів, на впровадженні відповідних методів навчання, прийомів і алгоритмів роботи.

Успішність педагогічної діяльності значною мірою залежить від професійної компетентності вчителя, його здатності мобілізувати власні зусилля на систематичну розумову роботу, раціонально побудувати свою діяльність, долати труднощі під час самостійної підготовки до занять знімати емоційні та психічні перевантаження, управляти своїм емоційним станом.

Отже, для здійснення діагностики самостійної діяльності молодших школярів у вчителя необхідно сформувати готовність до діагностичної діяльності з метою оптимізації самостійної навчальної праці учнів, тобто педагог повинен оволодіти певною сукупністю спеціальних знань і вмінь, мати відповідні особистісні якості. З огляду на це, на нашу думку, доцільно говорити про діагностичну компетентність учителя.

Під *діагностичною компетентністю* вчителя початкової школи будемо розуміти сукупність знань, умінь, навичок, а також комплекс особистісних якостей, які забезпечують ефективність діагностики різних сторін навчально-виховного процесу з метою його оптимізації.

Для успішного здійснення педагогічної діагностики вчитель має володіти багатьма *вміннями*, які доцільно, з нашої точки зору, згрупувати таким чином: ціле покладання; планування; діагностико-дослідницькі; стимулювально-мотиваційні; конструктивні; контрольні-корекційні; комунікативні; рефлексивно-аналітичні.

Вищезазначені професійні вміння, особисті якості та виконання функціональних обов'язків учителями початкових класів мають стати ефективним чинником оцінки якості навчання, а у нашому випадку рівень оптимізації самостійної навчальної діяльності молодших школярів.

Серед головних функцій учителя, пов'язаних з процесом оптимізації самостійної діяльності молодших школярів на основі діагностичного підходу, аналіз практики сучасної початкової школи дає можливість виділити такі: прогнозування мети і завдань розвитку кожного учня; науковий підхід до планування всіх видів самостійної діяльності школярів; консультації та поради з реалізації індивідуальної навчальної траєкторії; надання педагогічної підтримки з урахуванням індивідуальних особливостей, нахилів, інтересів кожного учня; ускладнення самостійних навчальних завдань (від репродуктивного до творчого рівнів) у процесі накопичення досвіду самостійної роботи.

Отже, важливим чинником успішного здійснення педагогічної діагностики як засобу оптимізації самостійної діяльності молодших школярів є особистість учителя – його наукова і педагогічна кваліфікація, висока професійна компетентність (зокрема, моніторингова), мораль, толерантність, відповідальність, шанобливе ставлення до учнів, зацікавленість в їхніх успіхах, розуміння їхніх проблем і прагнень.

Проте дані опитування 260 учителів початкових класів свідчать про те, що лише 15 % респондентів постійно застосовують дані педагогічної діагностики для стимулювання пізнавальної самостійності молодших школярів, тільки 22 % респондентів повною мірою використовують функціональні можливості педагогічної діагностики. Значна кількість учителів (40 %) відчуває брак знань про сучасні діагностичні методики, у тому числі інформаційні діагностичні технології.

Проведені нами спостереження дали можливість дійти висновку, що такий стан професійної компетентності вчителів щодо використання різних інформаційних джерел негативно впливає на ефективність застосування програмних засобів навчання. Зважаючи на це, нами визначено першу умову оптимізації самостійної навчальної діяльності молодших школярів: *поглиблення професійної компетентності вчителів щодо здійснення педагогічної діагностики самостійної роботи молодших школярів, що передбачає поповнення необхідних знань та удосконалення вмінь оперувати даними педагогічної діагностики для підвищення ефективності навчання учнів, оволодіння сучасним діагностичним інструментарієм, у тому числі*

інформаційними діагностичними технологіями.

На основі узагальнення праць учених (О. Газман, Є. Бондаревська, Т. Дейніченко, В.Цетлін та інші) доведено, що оптимізація самостійної діяльності молодших школярів на всіх етапах процесу навчання потребує надання кожному учневі педагогічної підтримки, яка виражає, насамперед, сутність гуманістичної позиції педагога по відношенню до дитини і сприяє її індивідуальному розвитку й саморозвитку.

У роботі *педагогічну підтримку* розглянуто як превентивну і оперативну допомогу дітям у розв'язанні їхніх індивідуальних проблем, пов'язаних із успішним просуванням у навчанні, організацією самостійної навчальної діяльності. спілкуванням, самовизначенням. Педагогічна підтримка створює найбільш оптимальні умови для вияву самостійності учнів у навчанні, стимулювання їх до вибору нестандартних навчальних завдань для самостійного опрацювання тощо. Це, у свою чергу, вимагає здійснення педагогічної діагностики індивідуальних особливостей і навчальних можливостей кожного учня й конструктивного аналізу та застосування її результатів.

У дослідженні доведено, що правильний вибір характеру (превентивний, оперативний, безпосередній, опосередкований), способів і прийомів (заміщення, заклик до наслідування, співробітництво, ініціювання, випередження) педагогічної підтримки молодших школярів у процесі організації їхньої самостійної діяльності зумовлюється забезпеченням постійного *зворотного зв'язку*, який дає можливість учителю ставити конкретні та реальні завдання й цілі учневі, здійснювати корекцію психологічного захисту, застосовувати при необхідності позитивну оцінку досягнень.

Основною метою зворотного зв'язку, що відбувається між учнем і вчителем, полягає в розкритті, як саме здійснюється навчальна діяльність, щоб запроектувати і розробити детально систему навчальних дій і способів діяльності, які забезпечували б ефективне досягнення навчальних цілей. Інформація, що йде каналом зворотного зв'язку від учня до викладача, містить відомості про перебіг навчально-пізнавальної діяльності школяра і сприяє її оптимізації. Можна визначити такі завдання зворотного зв'язку: інформування учня про прорахунки і припущені помилки; надання допомоги для їх виправлення; підвищення мотивації до виконання більш складних навчальних завдань за допомогою аналізу та обговорення результатів діяльності школяра; вирівнювання навчальної траєкторії з метою оптимізації процесу навчання.

Отже, наступною умовою оптимізації самостійної навчальної діяльності молодших школярів визначено: *забезпечення оперативного зворотний зв'язок у процесі самостійної навчально-пізнавальної діяльності молодших школярів та надання їм за результатами діагностики педагогічної підтримки, стимулюючи їх до виконання навчально-пізнавальних завдань творчого характеру.*

Учень може виявляти навчальну активність і самостійність, якщо усвідомлює мету учіння, його необхідність, якщо кожна дія школяра є усвідомленою і зрозумілою. Необхідним для цього є здійснення учнями рефлексії. Через рефлексію учень повинен зрозуміти, чому він навчився, побачити свої особисті досягнення та недоліки, визначити межі своєї компетентності, що є необхідною умовою руху вперед. Рефлексія учнів у процесі самостійної навчальної діяльності дозволяє дитині переосмислювати свій суб'єктивний досвід: особистісні зміни, ціннісні відносини, дії, знання.

Проте, як свідчить аналіз сучасної практики навчання молодших школярів, у організації самостійної навчальної діяльності учнів та її діагностики вчителями часто не враховується такий компонент, як рефлексія учнями своїх навчальних досягнень. Учитель зазвичай обмежується звичайним контролем знань, при якому учні не отримують можливості провести самооцінку своєї роботи. Якість та обсяг виконаної учнями роботи оцінюються із суб'єктивної точки зору, тоді як наявність рефлексивно-оцінного етапу навчальної діяльності викликає розвиток рефлексивної поведінки та формування в учнів адекватної самооцінки своїх досягнень, внутрішніх змін.

Сформульовані положення стали підґрунтям для визначення третьої умови оптимізації самостійної навчальної діяльності молодших школярів: *діагностування рефлексивної поведінки молодших школярів у процесі самостійної роботи з метою підвищення адекватності самооцінки учнів особистісних змін.*

Висновки... Отже визначальними при визначенні педагогічних умов оптимізації самостійної навчальної діяльності молодших школярів за допомогою діагностичних процедур стали такі теоретичні положення:

- оптимізувати процес навчання молодших школярів з урахуванням діагностичних даних в змозі тільки вчитель, який володіє відповідною професійною компетентністю;
- освіта надає можливість для розвитку здібностей кожної дитини за допомогою її власної діяльності, що організується вчителем певним чином і передбачає допомогу учневі в досягненні вмінь самостійного розв'язання певного завдання.
- будь-яка особистість від природи має позитивні якості, заслуговує на довіру і здатна до позитивного самозмінення; виступаючи суб'єктом навчання, учень є вільним у виборі, прийнятті рішень, прагне до проявів самостійності й відповідальності, до саморозвитку, які притаманні кожному учневі;
- учіння є індивідуальною діяльністю школяра, яка базується на регулярній самооцінці, самоконтролі, що забезпечує оптимальну організацію учіння, роблячи його цілеспрямованим, активним, самостійним, і виробляє в

учня прийомі цілепокладання, планування, рефлексії і, як наслідок, утворює оптимальні умови для самоорганізації, самонавчання школяра;

- навчання не буде виконувати розвивальної функції, якщо в розв'язанні пізнавальних завдань діяльність школяра обмежується репродуктивними діями і не включає механізмів особистісної аналітико-синтетичної діяльності, оскільки розвиток є результатом такої діяльності особистості, що поступово ускладнюється, і в процесі якої особистість вступає в нові для себе відносини, накопичує досвід, формує мотиви, оцінки, відносини (В. Давидов, Д. Ельконін);

- педагогічна підтримка індивідуального розвитку учня в процесі організації його самостійної навчальної діяльності потребує надання йому необхідного простору свободи вибору для прийняття самостійних рішень, що вимагає створення певного інформаційного середовища, з якого учень може знайти відомості про об'єкт діяльності, способи й алгоритми діяльності, евристичні приписи (в якості яких можуть виступати евристичні правила, що містять рекомендації з вибору можливих дій в умовах альтернативного пошуку: відомості, формули, закони тощо), тобто здійснити самодопомогу (Є. Бондаревська, І. Якиманська).

Слід відмітити, що обґрунтовані умови оптимізації самостійної навчальної діяльності учнів початкової школи засобами педагогічної діагностики взаємопов'язані, взаємозумовлені. Тому в реальному освітньому процесі вони повинні реалізовуватися комплексно.

Література

1. Бабанский Ю. К. Оптимизация процесса обучения (Общедидактический аспект) // Избранные педагогические труды / Ю.К. Бабанский. – М. : Педагогика, 1989. – С. 16-191.
2. Газман О. С. Воспитание и педагогическая поддержка детей / О.С. Газман // Народное образование. – 1998. – № 6. – С.108-111.
3. Газман О. С. Ответственность школы за воспитание детей / О.С. Газман // Педагогика. – 1997. – № 4. – С. 45-52.
4. Дейніченко Т. І. Педагогічна підтримка в системі роботи вчителя / Т.І. Дейніченко // Педагогіка та психологія: зб. наук. праць. – Х. : ОВС, 2002. – Вип. 22. – С. 88-92.
5. Лозовая В. И. Педагогика: Учеб. пособие для студентов педагогических вузов / В. И. Лозовая, Е. Н. Камышанченко, П. Г. Москаленко, А. В. Троцко. – Белгород : БГУ, 1997. – 284 с.
6. Манько В. А. Визначення пізнавальної ініціативи як показника пізнавальної самостійності та активності особистості / В. А. Манько // Гуманізація навчально-виховного процесу: зб. наук. праць. – Вип XXX. – Слов'янськ : Видавничий центр СДПУ, 2006. – С. 124-127.

Харькова Е.Д.

Условия оптимизации самостоятельной учебной деятельности младших школьников

В статье рассмотрены условия оптимизации самостоятельной учебной деятельности младших школьников, а также пути пополнения необходимых знаний и совершенствования умений для оперирования данными педагогической диагностики с целью повышения эффективности обучения учащихся, овладение современным диагностическим инструментарием, в том числе информационными диагностическими технологиями.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, педагогическая поддержка, оперативная обратная связь, рефлексивная поведение, адекватная самооценка, диагностические технологии.

Har'kova E.D.

Conditions facilitating optimization of independent learning of junior school children

On the basis of summarizing the views of scientists on the problem of studies we understand independent learning activity of younger schoolchildren (individual, group, collective) as specifically organized activity aimed at doing tasks of different types of complexity without any direct supervision of the teacher, but under their control.

Independent work is defined as a form of organization, as a method and a form of learning activity. On the one hand, independent work is considered as an activity that stimulates independence and cognitive interest which is the basis of self-education and stimulation of self-development. On the other hand, independent work is considered as a system of actions or educational conditions which provide control of pupils' independent learning.

Optimization of pupils' independent learning cannot be achieved without diagnostics, its instruments, operations, methods, etc. This diagnosis gives the teacher an opportunity to understand the causes of pupil's errors and difficulties and allow them to give their pupils the help they need and correct academic work.

Pedagogical conditions of using pedagogical diagnostics as a means of optimizing younger schoolchildren's independent learning are scientifically justified. They include: 1) providing improvement of teachers' professional competence in implementing pedagogical diagnostics of younger pupils' independent learning (replenishment of necessary knowledge and improvement of skills necessary for operating data of pedagogical diagnostics in order to raise effectiveness of pupils' study, as well as mastering modern tools of pedagogical diagnostics, including information technologies); 2) providing quick feedback in the process of younger students' independent learning and providing them with pedagogical support according to the results of pedagogical diagnostics; 3) encouraging younger pupils for doing creative cognitive tasks, diagnosing reflexive behaviour of younger pupils in the process of independent learning in order to improve the adequacy of pupils' self-assessment of their personality changes.

Key words: professional competence, educational support, effective feedback, reflexive behaviour, adequate self-esteem, diagnostic technologies.

Подано до редакції 18.03.2014.

ЗМІСТ

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТВОРЧОСТІ, МАЙСТЕРНОСТІ, ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ

<i>Бойченко В.В.</i> Характеристики професійного педагогічного мислення вчителя: теоретичний аналіз.....	4
<i>Букатова О.М.</i> Ергономічна готовність майбутніх учителів технологій до професійної діяльності.....	7
<i>Економова Е.К.</i> Модель професійної підготовки співаків до концертно-камерної діяльності.....	11
<i>Лазарєв М.О.</i> Особливості і проблеми сучасної евристичної освіти майбутніх педагогів	18
<i>Мамчур Є.А.</i> Психолого-педагогічні основи формування професійно-ціннісних орієнтацій майбутніх учителів іноземної мови	25
<i>Медведовська Т.П.</i> Впровадження інноваційно-орієнтованого підходу у професійну підготовку фахівців	29
<i>Сеґеда Н.А.</i> Постнекласичні смисли професіогенезу викладачів мистецьких дисциплін у контексті загальнонаукових підходів	31
<i>Степанець Н.П.</i> Поєднання сучасних дидактичних підходів як умова ефективної професійно-орієнтованої освіти	36
<i>Тернавська Т.А.</i> Етика пізнавальної діяльності студентів педагогічних спеціальностей	39
<i>Шкільова Г.М.</i> Технологічна компетентність майбутнього вчителя початкових класів як наукова категорія педагогічного дослідження	43

РОЗДІЛ 2. ТВОРЧИЙ УЧИТЕЛЬ-ПРОФЕСІОНАЛ В ІСТОРІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДУМКИ ТА ПОРІВНЯЛЬНІЙ ПЕДАГОГІЦІ

<i>Демешкант Н.А.</i> Еколого-педагогічна компетентність викладача сучасного вищого навчального закладу в дослідженнях польських учених	47
<i>Кірдан О.Л.</i> Особливості державного управління вищими навчальними закладами у 1863-1884 рр. (на прикладі Харківського, Київського та Новоросійського університетів)	50
<i>Осадець М.М.</i> Підготовка фахівців галузі фізичної культури як один із провідних напрямків діяльності «Товариства християнських німців» Буковини (II половина XIX – початок XX ст.).....	55
<i>Погребняк Н.Н.</i> Индивидуализированное обучение как форма научной деятельности в системе высшего образования стран ЕС	58
<i>Постевка Г.І.</i> Навчальні посібники М.Г.Послушнику як творчий внесок у розвиток музичної дидактики Буковини міжвоєнного періоду (1918-1940 рр.).....	64
<i>Смірнова Є. С. Окопна Я. В., Довгун І. М.</i> Національний університет харчових технологій: пріоритети та перспективи розвитку на сучасному етапі	70

РОЗДІЛ 3. ШЛЯХИ І ЗАСОБИ СТАНОВЛЕННЯ Й ТВОРЧОГО РОЗВИТКУ ФАХІВЦІВ У СИСТЕМІ НЕПЕРЕРВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

<i>Андрейко О.І.</i> Методика формування рефлексивно-аксіологічного осягнення скрипкового мистецтва	76
<i>Драгієва Л.В.</i> Інтерактивні шляхи і засоби продуктивного формування творчого потенціалу майбутніх викладачів технологій	78
<i>Дудоладова А.В.</i> Методика та практика подолання лінгвокультурної інтерференції у процесі підготовки майбутніх викладачів іноземної мови	85
<i>Кобилянська Л.І.</i> Формування професійного іміджу майбутнього гувернера у процесі навчання у ВНЗ.....	88
<i>Коваленко Ю.Б.</i> Саморозвиток фахівців у галузі інформаційної безпеки у процесі вивчення дисциплін науково-природничого циклу	94
<i>Лагунова Г.В.</i> Особливості художньої обробки театральних тканин у процесі формування професійної культури майбутніх художників театраль-декораційного мистецтва	98
<i>Левченко Я.Е.</i> Реалізація педагогічної технології формування мотиваційного компоненту професійної спрямованості особистості майбутнього вчителя.....	103
<i>Ляхоцька Л.Л.</i> Педагогічна майстерність викладача післядипломної педагогічної освіти.....	107
<i>Мамчур Н.С.</i> Модель виховання естетичних смаків у студентів-філологів засобами народного декоративно-прикладного мистецтва.....	112
<i>Мочалов О.О., Романчук Н.О., Шаповал Н.О.</i> Моделювання процесу підготовки майбутнього інженера-педагога до особистісно орієнтованого навчання	117

<i>Окопна Я. В.</i> Формування професійно орієнтованої іншомовної комунікативної компетентності у студентів нелінгвістичних спеціальностей (Національний університет харчових технологій: із досвіду розробки)	121
<i>Пархоменко К.О.</i> Рисунок як фундаментальна дисципліна у розвитку творчих здібностей та професіоналізму майбутніх викладачів образотворчого мистецтва.....	126
<i>Пилипюк Т.В.</i> Систематизація та узагальнення знань студентів як необхідна умова творчої самореалізації майбутніх учителів початкової школи	129
<i>Савченко Р.А.</i> Засоби мультимедіа у формуванні музично-педагогічної компетентності майбутніх педагогів дошкільної освіти.....	134
<i>Топчієва І.О.</i> Діалог як чинник інтерсуб'єктної взаємодії: викладач-студент у процесі диригентсько-хорової підготовки.....	136
<i>Федорова О.В.</i> Активізація пізнавальної діяльності студентів у процесі вивчення технічних дисциплін	140
<i>Чепурченко О.В.</i> Науково-методичний супровід розвитку професіоналізму шкільних бібліотекарів у системі післядипломної педагогічної освіти.....	145
<i>Шевчик О.Г.</i> Економічна гра як засіб підвищення професійної компетентності майбутніх фахівців.....	148

РОЗДІЛ 4. ПРОФЕСІЙНО-ТВОРЧА САМОРЕАЛІЗАЦІЯ ПЕДАГОГА У СУЧАСНІЙ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНІЙ ПРАКТИЦІ

<i>Лов'янова І.В., Слюсаренко М.А.</i> Підготовка майбутніх вчителів до використання евристичних методів у профільному навчанні старшокласників.....	154
<i>Михайлова О.Л.</i> Зв'язок інтелектуально-креативної сфери учнів з емпатійними якостями вчителя	159
<i>Харькова Є.Д.</i> Умови оптимізації самостійної навчальної діяльності молодших школярів	163
ЗМІСТ.....	166

АВТОРИ ВИПУСКУ

Андрейко Оксана Іванівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри скрипки Львівської національної музичної академії;

Бойченко Валентина Василівна – кандидат педагогічних наук, доцент, докторант кафедри загальної педагогіки, педагогіки вищої школи та управління Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини;

Букатова Оксана Михайлівна – викладач кафедри технологічної освіти Ізмаїльського державного гуманітарного університету;

Довгун Ірина Миколаївна – старший викладач кафедри іноземних мов професійного спрямування Національного університету харчових технологій (Київ);

Демешкант Наталія Андріївна – доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри інноваційної діяльності в АПК Національного університету біоресурсів і природокористування України (Київ);

Драгієва Людмила Василівна – викладач кафедри технологічної освіти Ізмаїльського державного гуманітарного університету;

Дудолодова Альона Василівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри методики та практики викладання іноземної мови Харківського національного університету імені В.Н.Каразіна;

Економова Еліна Костянтинівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри сольного співу Одеської національної музичної академії імені А.В. Нежданової;

Кірдан Олена Леонідівна – кандидат педагогічних наук, доцент, докторант кафедри загальної педагогіки, педагогіки вищої школи та управління Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини;

Кобиланська Лілія Іванівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри загальної та соціальної педагогіки Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича;

Коваленко Юлія Борисівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри безпеки інформаційних технологій Національного авіаційного університету;

Лагунова Ганна В'ячеславівна – викладач вищої категорії, викладач-методист, голова циклової комісії художньо-костюмерного оформлення театральних вистав та кіно ВНКЗ "Одеське театральне училище";

Лазарєв Микола Остапович – кандидат педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогічної творчості та освітніх технологій Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка;

Левченко Яна Ернстівна – доктор педагогічних наук, професор кафедри англійської філології Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди;

Лов'янова Ірина Василівна – кандидат педагогічних наук, доцент, докторант кафедри математики та методики навчання математики Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького;

Ляхоцька Лариса Леонідівна – кандидат педагогічних наук, доцент, професор кафедри відкритих освітніх систем та інформаційно-комунікаційних технологій ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України (Київ);

Мамчур Євген Анатолійович – аспірант кафедри загальної педагогіки, педагогіки вищої школи та управління Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини;

Мамчур Наталія Сергіївна – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри української літератури та українознавства Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини;

Медведовська Тетяна Павлівна – кандидат педагогічних наук, заступник директора Міжгалузевого інституту безперервної освіти ДВНЗ «Національний гірничий університет» (Дніпропетровськ);

Михайлова Оксана Леонідівна – аспірант кафедри педагогіки ДВНЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д.Ушинського» (Одеса);

Мочалов Олександр Олександрович – доктор технічних наук, професор, академік НАН України, відділення фізики, завідувач кафедри фізики, директор інституту заочної та дистанційної освіти Національного університету кораблебудування імені адмірала Макарова (Миколаїв);

Окопна Яна Володимирівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов професійного спрямування Національного університету харчових технологій (Київ);

Осадець Микола Манолієвич – доцент кафедри фізичного виховання для гуманітарних факультетів Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича;

Пархоменко Костянтин Олександрович – викладач відокремленого підрозділу «Коледж технологій та дизайну» Луганського національного університету імені Тараса Шевченка;

Пилипюк Тетяна Володимирівна – аспірант кафедри педагогіки, секретар загального відділу ДВНЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського» (Одеса);

Погребняк Наталія Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціально-економічних дисциплін Кримського юридичного інституту (Сімферополь);

Постевка Георгій Ілліч – аспірант кафедри загальної та соціальної педагогіки Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича;

Савченко Регіна Анатоліївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії та методики музичної освіти, хорового співу і диригування Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова (Київ);

Сегеда Наталя Анатоліївна – доктор педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри теорії і методики музичної освіти та хореографії Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького;

Слюсаренко Микола Анатолійович – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри фізики та методики її навчання Криворізького національного університету;

Смирнова Єлизавета Сергіївна – кандидат філологічних наук, доцент кафедри іноземних мов професійного спрямування Національного університету харчових технологій (Київ);

Степанець Надія Павлівна – викладач кафедри країнознавства і туризму Національного авіаційного університету (Київ);

Романчук Наталія Олександрівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри вищої математики Національного університету кораблебудування імені адмірала Макарова (Миколаїв);

Тернавська Тетяна Анатоліївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та психології Приватного вищого навчального закладу «Соціально-педагогічний інститут Педагогічна академія» (Кіровоград);

Топчієва Ірина Олександрівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії та методики музичної освіти, хорового співу і диригування НПУ імені М.П. Драгоманова (Київ);

Федорова Ольга Василівна – кандидат фізико-математичних наук, доцент, завідувач кафедри технологічної освіти Ізмаїльського гуманітарного університету;

Харькова Євдокія Дмитрівна – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри дошкільної та початкової освіти Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка;

Чепурченко Олена Вікторівна – завідувач бібліотекою Луганського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти;

Шевчик Ольга Георгіївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри економіки і управління персоналом ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України (Київ);

Шаповал Наталія Олександрівна – кандидат технічних наук, доцент кафедри фізики Національного університету кораблебудування імені адмірала Макарова (Миколаїв);

Шкільова Ганна Михайлівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри початкової освіти Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького.

Наукове видання

НАУКОВИЙ ЧАСОПИС
Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова

Серія 16
ТВОРЧА ОСОБИСТІСТЬ УЧИТЕЛЯ:
ПРОБЛЕМИ ТЕОРІЇ І ПРАКТИКИ

Збірник наукових праць

Педагогічні науки

Випуск 23 (33)

Рецензенти:
Булда А.А., доктор педагогічних наук;
Кондрашова Л.В., доктор педагогічних наук.

Збірник включено до переліку фахових видань з педагогічних наук
(Бюлетень ВАК України, 1999. – № 5; 2004. – № 8; 2010. – № 5).

За зміст і достовірність опублікованих матеріалів відповідають дописувачі.
Редакційна колегія не завжди поділяє погляди авторів.

Редакційна колегія збірника наукових праць “Науковий часопис НПУ ім. М.П.Драгоманова”, Сер. 16 “Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики”, затвердженого ВАК України як фахове видання з педагогічних наук (Бюлетень ВАК України, 1999, № 5; 2004, № 8) та внесеного до останнього переліку наукових фахових видань (Бюлетень ВАК України, 2010, № 5) запрошує дописувачів до участі у наступних його випусках.

Збірник видається двічі на рік.

*Для отримання інформаційного листа щодо вимог до підготовки публікації звертатися за електронною адресою **ptfah@ukr.net** або тел-м кафедри педагогічної творчості 486-31-32 (044).*



Підписано до друку 25.04.2014 р. Формат 60x84/8.
Папір офсетний. Гарнітура Times.
Умов.друк.арк. 19,76. Облік.видав.арк. 21,22
Наклад 300 прим. Зам. № 253
Віддруковано з оригіналів.

Видавництво Національного педагогічного університету

імені М.П. Драгоманова. 01601, м. Київ-30, вул. Пирогова, 9
Свідоцтво про реєстрацію № 1101 від 29.10.2002.
(044) 239-30-26.