

ГУМАНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ

Спецвипуск 12



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ДОНБАСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

ГУМАНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ

Збірник наукових праць
(Спецвипуск 12)

Слов'янськ - 2013

Слов'янський державний педагогічний університет з 01.06.2012 р. реорганізований шляхом приєднання до Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет» на виконання розпорядження Кабінету Міністрів України від 12.10.2011 р. № 992-р «Про реорганізацію деяких вищих навчальних закладів», наказу Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України від 30.12.2011 р. № 1600 «Про утворення державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет» зі змінами, внесеними наказами № 205 від 21.02.2012 р. та № 785 від 05.07.2012 р.

Поштова адреса місцезнаходження ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»: вулиця генерала Батюка, 19, місто Слов'янськ Донецької області, Україна 84116.

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ і НАУКИ УКРАЇНИ
ДОНБАСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

Г У М А Н І З А Ц І Я
НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ

Збірник наукових праць

(Спецвипуск 12)

Слов'янськ – 2013

ISSN 2077-1827
УДК 371.13
ББК 74.202
Г. 94

Гуманізація навчально-виховного процесу : збірник наукових праць / [За заг. ред. проф. **В.І. Сипченка**]. – Спецвип. 12. – Слов'янськ : ДДПУ, 2013. – 267 с.

Редакційна колегія:

- Сипченко В.І.** – кандидат педагогічних наук, професор (відповідальний редактор)
Борисов В.В. – доктор педагогічних наук, професор (заступник відповідального редактора)
Євтух М.Б. – академік АПН України, доктор педагогічних наук, професор
Солодухова О.Г. – доктор психологічних наук, професор
Бадер В.І. – доктор педагогічних наук, професор
Гавриш Н.В. – доктор педагогічних наук професор
Гриньова В.М. – доктор педагогічних наук, професор
Григоренко В.Г. – доктор педагогічних наук, професор
Золотухіна С.Т. – доктор педагогічних наук, професор
Плахотнік О.В. – доктор педагогічних наук, професор
Омельченко С.О. – доктор педагогічних наук, професор
Пономарьова Г.Ф. – кандидат педагогічних наук, професор
Панасенко Е.А. – кандидат педагогічних наук, доцент

У збірнику наукових праць представлені результати досліджень науковців, які працюють над проблемами розвитку сучасної освіти та науково-педагогічної думки у теоретичному, історичному та практичному аспекті.

Для науковців, викладачів, докторантів, аспірантів, студентів педагогічних навчальних закладів, практичних працівників системи освіти.

The following miscellany shows the result of the researches of the scholars, who work at the problems of the developing modern science and scientific-pedagogical thought in t historical and practical aspects.

For scientists, teachers, doctorates, graduate students, students of teacher training institutions, practitioners of education system.

Збірник наукових праць є фаховим виданням із педагогічних наук

(Бюлетень ВАК України № 3, 2010 р.).

**Свідоцтво про державну реєстрацію
друкованого засобу масової інформації
серія КВ № 8844, видано 09.06.2004 р.**

Видано Державним комітетом телебачення і радіомовлення України

Друкується за рішенням Вченої ради
Донбаського державного педагогічного університету
(протокол № 1 від 26.09.2013 р.)

ISSN 2077-1827

© Кафедра педагогіки вищої школи ДДПУ

ВИЩА ШКОЛА

«Главным ориентиром для нашего университета сегодня является формирование нового поколения инженерной элиты, владеющей глубокими фундаментальными и специальными знаниями, в том числе в области современных информационных технологий, способной творчески и эффективно работать, генерировать новые идеи и настойчиво внедрять их в жизнь на благо Украины».

**ОБРАЩЕНИЕ
ПРЕДСЕДАТЕЛЯ СОВЕТА РЕКТОРОВ
ВУЗОВ ДОНЕЦКОЙ ОБЛАСТИ, РЕКТОРА ДОННТУ,
ЧЛЕНА-КОРРЕСПОНДЕНТА НАН УКРАИНЫ, ГЕРОЯ УКРАИНЫ**

Минаева Александра Анатольевича

к магистрам, выпускникам вузов

Уважаемые магистры!

Позвольте Вас поздравить с успешным окончанием обучения в магистратуре вузов Донецкой области и возможностью всем вместе вписать свою страницу в истории нашего края.

Позади непростые годы упорного труда на пути в мир знаний и творчества, и как говорят в народе, не один пуд соли съеден.

Опираясь на собственный опыт, могу утверждать что лучшие годы жизни – годы студенчества. Хорошо быть доктором наук, лучше профессором. Но нет лучшего периода жизни, чем «студенчество».

Вся вузовская деятельность рассматривается мной как духовная составляющая физического труда, труда лишённого эгоистической мотивации, сравнимого с молитвой человеческого духа, направленного на образование личности.

Сегодняшнее событие вызывает чувства радости и грусти. Радость – от уверенности в будущем наших выпускников, грусть, естественно, от расставания. Профессора и преподаватели вузов нашего региона делали все, чтобы сформировать из вас профессионалов высокого уровня, по глубине и весомости знаний, широте кругозора и интеллекту не уступающих выпускникам ведущих вузов мира.

И это не праздная фраза, это – ответственное заявление. Подтверждение тому – вся история вузов Украины, авторитет которых признан в Европе, в Азии и мире, и которые за всю историю своего существования подготовили специалистов, которые с гордостью подтвердили высокое звание выпускника вузов Донеччины, покоровших многие вершины в промышленности, бизнесе, науке, культуре и органах народовластия. Их имена хорошо известны.

Сегодня гвардия магистров Донецких вузов – это наша элита и гордость! Ваше поколение людей с открытым мышлением определено судьбой на строительство нового общества в нашем государстве. Патриарх французского просвещения Вольтер метко заметил: «Недостаток не в деньгах, а в людях и дарованиях делает слабым государство». Профессора и преподаватели стремились дать вам новые знания, вовлекая в науку, приобщая к активному участию в общественной жизни, спорте, художественной самодеятельности. Но самое главное, – они стремились помочь вам раскрыть способности вашей личности, познать себя, увлечь вас жаждой познания. А это – аристократическая черта творческого человека, чья высокая умственная и нравственная активность статистически продлевает жизнь разумно мыслящего человека.

В связи с этим, уважаемые аристократы, позвольте так к вам сегодня обратиться и привести слова первого президента НАН Украины Владимира Ивановича Вернадского: «Нет ничего в мире сильнее жажды познания,...» И это искание, это стремление – есть основа всякой деятельности творческой личности. Это был девиз жизни выдающегося отечественного естествоиспытателя и мыслителя. Его учение о ноосфере – действительно та философская основа, на которую сегодня опирается концепция устойчивого развития и экономическое движение мира. Ноосфера может рассматриваться как сфера действия человеческого разума.

На нашу с вами долю выпало нелегкое и непростое время перемен. Но через подобного рода сложности достойно проходили многие поколения донецких студентов.

Сегодня с уверенностью можно утверждать, что единая мировая экономика будет в относительно меньшей степени, чем раньше, зависеть от физических ресурсов. Конечно, минеральные и земельные богатства не потеряют своего значения. Но в экономике, которая производит все больше и с меньшими затратами, наиболее ценным будет то, что есть у людей в их головах и душах, и нужно пользоваться этим великодушно, щедро, даже расточительно, потому, что они, знания, отличаются от физических ресурсов своей неисчерпаемостью.

Поэтому естественно мировая информационная система обязана основываться на людских ресурсах, что следует называть бесценным богатством, капиталом, который представляют собой уверенные, высокообразованные люди с высокой культурой.

Именно они, уверен, предложат и новые идеи, и новые технологии. Следовательно, экономика знаний продолжит свое успешное шествие.

Глава Федерации работодателей Украины господин Дмитрий Фирташ среди приоритетов на первое место выдвинул – качество профессионального образования и развитие науки.

Вступая в новый этап вашей жизни, вы должны быть уверены, что ваш главный капитал – это прочные знания, которые требуют постоянного усердия, а лучшая инвестиция в вашей жизни – это Вы сами, ваши способности и энергия. Лишь знания, перешедшие в убеждения и действие, воедино слитые с ними, становятся условием творческого труда, социального самоутверждения человека. Вам предстоит сделать вдохновенный прыжок от фактов настоящего времени к возможностям будущего.

Сегодня понятно, что слово «информация» – субстанция более высокого уровня, чем «энергия». Всестороннее изучение информации поможет науке сделать еще один шаг к раскрытию тайн вселенной. Но подобно тому, как индустриализация привела к загрязнению окружающей среды, информатизация наряду с положительными свойствами повлекла за собой загрязнение внутренней среды человека, что само по себе очень опасно.

Сегодня очевидно неверное понимание современной цивилизацией своей миссии. Подтверждением этому – изменение климата и разрушение глобальной экосистемы, которые предупреждают нас о несостоятельности характерных черт современной цивилизации, таких как массовое производство, массовое потребление и массовое загрязнение окружающей среды вредными отходами. Человечество не вправе гордиться безответственными поступками перед природой, если даже оно будет при этом применять высочайшую технологию. Наоборот, подобные акты позорят имя человека-творца.

На мой взгляд, самое главное для нашей цивилизации – исполнение долга перед природой, которую мы обязаны беречь и защищать. Мы должны сосредоточить все усилия на защиту нашей планеты, чтобы дети, в том числе ваши дети, уважаемые магистры, смогли сформировать тонкую чувствительность к природе, к жизни вообще.

Я убежден, современным людям уже недостаточно только обладать определенным объемом экологических знаний. Необходима этико-экологическая позиция, многомерное мышление в системе трех координат устойчивого развития: экономической, экологической, социальной и соответствующая целенаправленная деятельность человека.

Подготовка как можно большего количества людей с новым мировоззрением, непременно создает ту критическую массу, которая будет способна защитить наш хрупкий мир. Очень важно, чтобы каждый из Вас сознательно берег в себе чувство прекрасного и восхищение перед природой. Такие позитивные эмоции не легко сохранять в условиях стремительного и шумного потока информации. Но способность человеческой души чувствовать это – есть тот внутренний родник, из которого берет начало источник счастья.

Мы – Ваши преподаватели, понимали, что глубочайшим стремлением каждой человеческой натуры является желание быть значительным. Сущность человека идентична сущности его подсознания. Многие могут свободно или даже виртуозно управлять компьютером, но далеко не все способны управлять собственным сознанием и подсознанием – этим сверхмощным супер-компьютером, дарованным нам природой. Чудесны создания творческой мудрости присущей подсознанию человека.

Наш потенциал и успеха, и счастья всегда внутри нас. Счастье не в том, чтобы делать всегда, что хочешь, а в том, чтобы всегда хотеть того, что делаешь.

Творчество – с позиции прожитых лет и собственного опыта – это единственная форма счастья, которой невозможно пресытиться.

Потребность творчества сравнима лишь с потребностью любви. Но в творчестве максимальная отдача не истощает, а тонизирует.

Говорить, что дело делается какими-то гениями под влиянием божественного вдохновения, пророками, людьми исключительной организации, вдохновленными свыше, по-моему, не следует. Это вредный прием и неверно по существу. Следует всегда помнить, что любое дело делается людьми! Конечно, разные люди имеют проявляют разные способности, которые они по-разному проявляют на различных этапах жизни.

Каждый человек должен внимательно присмотреться к своим способностям, развивать их, добросовестно работать над ними, постоянно

совершенствуя их, шлифуя, доводить до совершенства. Из него, может быть, не выйдет известного ученого, знаменитого изобретателя, великого поэта, крупного руководителя или большого бизнесмена, но всегда будет заметный человек, которого, за его труд, его отношение к делу будут ценить и уважать современники. В этом, на мой взгляд, состоит один из секретов счастливой жизни.

Великий Генрих Гейне сказал: «Каждый человек – это вселенная», – подразумевая неповторимость и самобытность каждой индивидуальности.

Хочу пожелать, чтобы на обложке книги жизни каждого из вас со временем золотым теснением были начертаны слова: **«Когда профессия становится образом жизни, ремесло превращается в искусство».**

Убежден, что вы с доброй душой и с любовью, а, возможно, и с иронией будете вспоминать своих профессоров, доцентов и наставников. Иногда вы сетовали на высокие нагрузки, строгость преподавателей. Кто-то испытывал трудности при сдаче отдельных дисциплин, – все это вы будете вспоминать с особым теплом и добротой.

Я думаю, вы согласитесь, что главное преимущество экзаменаторов и профессоров, на ваш взгляд, всегда было в том, что они сидели по лучшую сторону стола во время экзамена. Но, если говорить серьезно, мы всеми силами стремились не только сохранить уровень качества знаний, но и повысить рейтинг выпускника университета.

Уверен, что благодаря Вам, вашей активности и участию в строительстве нового украинского общества авторитет вузов Донбасса значительно возрастет, обретет новый блеск и сияние. Надеюсь, что Ваше поколение продолжит славные традиции – встречи выпускников в Альма-матер, на которых всегда царит дух равенства и братства!

Уважаемые господа магистры!

Полагаю, что счастье следует просить у Бога, а мудрость – приобретать самому и следовать словам восточного мудреца, который говорил своим ученикам:

«Я ежедневно проверяю себя в трех отношениях:

- преданно ли я служу людям;
- искренен ли я в отношениях с друзьями;
- часто ли повторяю заповеди Учителя?

Эти основы науки человеколюбия вам предстоит самостоятельно осваивать в жизни. Я искренне желаю Вам в этом – успеха.

Омельченко С.О.

ректор ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет», доктор педагогічних наук, професор

УДК 378.147:37.011-051

ПЕДАГОГІЧНА ОСВІТА В ДЕРЖАВНОМУ ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ „ДОНБАСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ”: ВИМІРИ ЧАСУ

Актуальність проблеми дослідження. Відкритість, співпраця, підтримка, діалог, творчість, гармонія, любов – ці ідеї складають основу формування та розвитку освітнього простору сучасного вищого навчального закладу.

Надзвичайно високі вимоги держави до якості освіти посилюють увагу до особистісного росту й професійного становлення майбутніх фахівців, у нашому випадку – педагогів.

Історико-педагогічний досвід свідчить, що саме від таланту педагога, його професійної компетентності залежить успішна реалізація природних нахилів і задатків особистості. Від так, метою кожного педагогічного навчального закладу повинно бути виховання гармонійно розвинутої особистості, створення сприятливих умов для реалізації її нахилів, задатків і талантів. У такому контексті наша наукова розвідка набуває певної актуальності.

Стан наукового дослідження проблеми вивчення. У процесі наукового пошуку нами було з'ясовано, що такі вчені, як: В. Бех, В. Биков, О. Біда, А. Бойко, Г. Васянович, П. Воловик, О. Глузман, М. Гриньова, Н. Дем'яненко, Т. Десятов, О. Дубасенюк, В. Євтух, І. Зайченко, І. Зязюн, Л. Кондрашова, А. Кузьмінський, О. Матвієнко, Н. Ничкало, С. Нікітчина, А. Нісімчук, М. Носко, Л. Онищук, Л. Пуховська, В. Радул, Г. Яворська детально розглядали проблеми професійної та педагогічної освіти; у центр своїх наукових досліджень С. Батишев, І. Васильєв, Г. Гребенюк, Р. Гуревич, О. Коваленко, В. Лозовецька, Л. Лук'янова, О. Макаренко, Н. Ничкало, В. Радкевич, І. Стариков, М. Цирельчук, О. Щербак поставили проблеми формування особистості педагога.

Аналіз праць вищезазначених дослідників зумовлює висновок, що, попри ґрунтовні дослідження в галузі професійної освіти, її перспективи розвитку потребують додаткового висвітлення.

Виклад основного матеріалу. Багато вищих навчальних педагогічних закладів III-IV рівнів акредитації спрямовують свою діяльність на отримання статусу класичних, національних у результаті чого страждає її педагогічна

складова. У Донецькій області єдиним педагогічним університетом є Державний вищий навчальний заклад „Донбаський державний педагогічний університет” (IV рівень акредитації). Науково-педагогічні працівники, співробітники та студенти цим дуже пишаються та мають на меті перетворити створений університет (7.05.2012 р. на базі Слов'янського державного педагогічного університету та Горлівського інституту іноземних мов шляхом їхньої реорганізації (приєднання) у вищий навчальний педагогічний заклад регіонального значення.

Ключовою фігурою в Університеті є студент. Керівництво вишу всі зусилля спрямовує на стимулювання студентських наукових досліджень, активності студентського самоврядування; поліпшення соціально-побутових умов навчання та проживання; урізноманітнення виховних і позааудиторних заходів; організацію цікавого та змістовного дозвілля тощо.

У структурі Донбаського державного педагогічного університету функціонує 13 факультетів, зокрема 9 факультетів базового університету (фізико-математичний, технологічний, дошкільної педагогіки та практичної психології, підготовки вчителів початкових класів, дефектологічний, філологічний, фізичного виховання, економіки та управління, психології) та 4 факультетів відокремленого структурного підрозділу „Горлівський інститут іноземних мов ” (англійської мови, французької та німецької мов, слов'янських і германських мов, гуманітарний, перекладацький). Перепідготовку фахівців у ВНЗ здійснюють спецфакультети: логопедії та корекційної педагогіки, психології, економіки та управління; навчально-науковий центр заочного навчання та післядипломної освіти. Підготовка фахівців у Донбаському державному педагогічному університеті здійснюється за 25 напрямками підготовки ОКР „Бакалавр”, 26 спеціальностями ОКР „Спеціаліст” і 14 спеціальностями ОКР „Магістр”. Сукупний ліцензований обсяг прийому студентів становить: бакалаврів – 3625 осіб (2075 – денна форма; 1550 – заочна форма); спеціалістів – 3490 осіб (1960 – денна форма; 1530 – заочна форма); магістрів – 425 осіб (275 – денна форма; 150 – заочна форма).

Як відомо, головним призначенням сучасної вищої освіти в умовах інтеграції до єдиного європейського освітнього простору є задоволення потреб держави у висококваліфікованих фахівцях, здатних до конкурентоспроможності в умовах ринку праці, готових до соціально-освітньої мобільності, продовження навчання, підвищення кваліфікаційних характеристик, засвоєння новітніх технологій навчання й праці.

У сфері науково-дослідної роботи Державного вищого навчального закладу „Донбаський державний педагогічний університет ” розвиваються фундаментальні та прикладні дослідження із пріоритетних напрямків сучасної науки в тісному зв'язку з підготовкою фахівців і науково-

педагогічних кадрів; для забезпечення розвитку науки і культури регіону та держави успішно використовується інтелектуальний потенціал університету. Станом на 1 квітня 2013 року його формують 649 штатних науково-педагогічних працівників, серед яких 32 доктори наук, професори і 345 кандидатів наук, доцентів. В університеті діє аспірантура за 19 спеціальностями, причому за 16 спеціальностями аспірантура є постійно діючою; здійснюються разові набори до докторантури. Так, лише в 2012 році було захищено 3 докторські і 33 кандидатські дисертації, отримано 3 атестати професора і 16 атестатів доцента. Відкрито спеціалізовану вчену раду К 12.112.01 з правом прийняття до розгляду та проведення захисту дисертацій на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.05 „Соціальна педагогіка”. Упродовж 2012–2013 рр. у спеціалізованій вченій раді успішно захищено 9 кандидатських дисертацій.

Науковці університету ведуть активну пошукову роботу, яка здійснюється в межах пріоритетних напрямів розвитку науки й техніки. Переважна кількість робіт виконується за напрямом „Фундаментальні наукові дослідження з найбільш важливих проблем розвитку науково-технічного, соціально-економічного, суспільно-політичного, людського потенціалу для забезпечення конкурентоспроможності України та сталого розвитку суспільства і держави”.

Постійно поглиблюється співробітництво Донбаського державного педагогічного університету з провідними навчальними закладами та установами країн СНД і Європейського Союзу. Зокрема, у 2012 році підписано низку міжнародних угод, якими передбачено співпрацю з університетами та науковими організаціями далекого і ближнього зарубіжжя за такими напрямками: навчальна та науково-дослідна робота, обмін і стажування наукових-педагогічних працівників, аспірантів, студентів; спільне проведення конференцій, семінарів, публікації в фахових виданнях. Партнерами університету є провідні інститути, що знаходяться в структурі Національної академії наук України, Національної академії педагогічних наук України, інших галузевих академій.

Важливим показником результативності діяльності університету є наукові та науково-методичні публікації. У 2012 р. опубліковано 6 підручників і навчальних посібників з грифом Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України, 21 монографію, 39 збірників наукових праць, понад 1500 наукових і науково-методичних публікацій у вітчизняних і зарубіжних виданнях, одержано 2 патенти та подано 2 заявки на винаходи. До найважливіших показників, що визначають місце університету у світових рейтингах, належить кількість публікацій у виданнях, що реферуються міжнародними наукометричними центрами. Цей показник в нашому університеті становить близько 10 публікацій. В університеті систематично проводяться наукові конференції,

семінари, круглі столи з проблем сучасної освіти і науки. Так, у 2012 р. було проведено 19 конференцій, із них 12 міжнародних.

Слід зазначити, що в минулому навчальному році за ініціативи Центру творчих ініціатив „Клевер” (м. Луганськ), а також Луганської обласної ради було проведено Всеукраїнський конкурс із українознавства „Патріот”, Всеукраїнський конкурс з російської мови „Лукоморье”, Всеукраїнський конкурс із англійської мови „Гринвіч”, Всеукраїнський конкурс із німецької мови – „Орлятко”, Всеукраїнський конкурс із французької мови – „Галлус”. Акцентуємо увагу, що в конкурсі „Патріот” взяли участь учні 2–11 класів (близько 70000 осіб) з 2606 загальноосвітніх навчальних закладів. У конкурсі „Лукоморье” брали участь учні 2–11 класів (близько 50000 осіб) із 2192 загальноосвітніх навчальних закладів, у Всеукраїнському конкурсі з англійської мови „Гринвіч” – учні 2 – 11 класів (близько 170000 осіб) із 5289 загальноосвітніх навчальних закладів, у Всеукраїнському конкурсі з німецької мови „Орлятко” – учні 2 – 11 класів (близько 17000 осіб) із 1144 загальноосвітніх навчальних закладів, у Всеукраїнському конкурсі з французької мови „Галлус” – учні 2 – 11 класів (близько 6000 осіб) із 395 загальноосвітніх навчальних закладів. Конкурси проводилися в усіх регіонах України за єдиними завданнями для кожної вікової категорії. Авторами цих завдань виступили кращі викладачі відокремленого структурного підрозділу „Горлівський інститут іноземних мов”.

19.03.2013 р. спільно з кафедрою іноземних мов базового Університету і викладачами відокремленого структурного підрозділу „Горлівський інститут іноземних мов” (на базі ГІМ) відбувся семінар-практикум на тему „Засоби навчання іноземних мов у вищому навчальному закладі”.

09.04.2013 р. у базовому Університеті відбувся науково-практичний семінар з питань організації та методики проведення занять із фізичного виховання. У семінарі брали участь кафедри здоров’я людини, біології, фізичного виховання та фізичної реабілітації; методики викладання спортивно-педагогічних дисциплін; теоретичних та методичних основ фізичного виховання і реабілітації; валеології та корекційної медицини і кафедра фізичного виховання та валеології Горлівського інституту іноземних мов.

Формами залучення студентів до наукової творчості є робота в наукових гуртках, проблемних групах на кафедрах, проведення студентських наукових конференцій, круглих столів, Днів науки, Шевченківських читань; щороку проводиться конкурс університету на кращу студентську наукову роботу психолого-педагогічного циклу. Призерами Всеукраїнських студентських конкурсів та олімпіад у 2012 році стали 8 студентів університету. Крім того, студентами подано 1 заявку на винахід, опубліковано понад 1000 наукових і науково-методичних праць, із яких – 13 у фахових виданнях України і близько 100 – у зарубіжних виданнях.

Важливо зазначити, що виховна та позааудиторна робота в Університеті є одним із головних критеріїв якісної підготовки висококваліфікованого спеціаліста.

Окремо слід зупинитися на ролі студентського самоврядування. Саме активізація студентського самоврядування із забезпеченням його реальних прав і можливостей, підвищення його ролі в організації та реалізації змісту виховної роботи дозволяє вирішувати нагальні проблеми студентського життя. В університеті представники студентського самоврядування мають широкі повноваження. Вони представлені в усіх керівних органах вузу (Вченій раді, Науково-методичній раді, оперативному засіданні університету) і є активними учасниками навчально-виховного процесу.

Одним із пріоритетних напрямків виховної роботи в університеті залишається розвиток національної самосвідомості, прищеплення любові до історії свого народу, його культури, мови, традицій, звичаїв. Для їхньої реалізації наразі в університеті створено інформаційно-культурний центр, працює творча театральна майстерня, триває робота над створенням музею університету. Активно працюють „Центр української культури” і студентський дискусійний клуб „Дискутація”. Студентський клуб університету проводить значну роботу щодо організації різноманітних факультетських і загальноуніверситетських заходів (Свято першого дзвоника, Дебют першокурсника, День студента, КВК тощо).

Щороку керівництво університету значну увагу приділяє питанням формування контингенту студентів, який у першу чергу залежить від успішності проведення вступної кампанії. Для більш ефективної роботи в цьому напрямку створено підрозділ профорієнтації та сприяння працевлаштуванню, проведено день відкритих дверей, організовано зустрічі з майбутніми абітурієнтами та їх батьками, підписано угоди про співпрацю у питаннях профорієнтації і працевлаштування з закладами та установами освіти регіону, активізується та поновлюється співробітництво з педагогічними училищами Донецької області в межах навчально-виховного комплексу „Педагог Донеччини”.

Висновки. Ми глибоко переконані, що лише комплексний підхід до навчання та виховання студентської молоді і педагогічна творчість колективу надасть можливість виховувати й навчати підрастаюче покоління у відповідному руслі, здійснювати модернізацію освітньої діяльності у контексті європейських вимог. Ректорат і науково-педагогічний корпус Донбаського державного педагогічного університету докладатиме зусиль аби щоб створити у вищій атмосфері теплоти, доброзичливості, добробут, що дозволить зберегти й примножити університетські традиції, що в кінцевому рахунку створить неповторний корпоративний дух, який у перспективі

дозволить пишатися не тільки зробленим, а й забезпечить умови для стрімкого розвитку.

Література

1. Концепція розвитку професійної освіти і навчання в Україні (2010–2020р.) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://osvita-dnpr.com>.
2. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки [Електронний ресурс]. – Режим доступу : Електронний ресурс: <http://guonkh.gov.ua>.
3. Нормативна база Державного вищого навчального закладу „Донбаський державний педагогічний університет”.

Балабанов К.В.

ректор Маріупольського державного університету, доктор політичних наук, професор, член-кореспондент Національної академії педагогічних наук України, член-кореспондент академічного Філологічного товариства «Парнас» (Греція) та Пелоританської академії (Італія)

УДК 378.091.2:165.742

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ПІДХОДИ ДО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ГУМАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ НА ПРИКЛАДІ МАРІУПОЛЬСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО УНІВЕРСИТЕТУ

У статті окреслюються шляхи гуманізації навчально-виховного процесу у сучасному класичному університеті, обґрунтовується роль вищого навчального закладу у формуванні гуманістичної складової професійної компетентності сучасного фахівця.

Ключові слова: *гуманність, гуманізація, гуманістично-спрямована взаємодія, інтерактивні методи.*

Постановка проблеми. Провідним напрямом і умовою реалізації державної політики в галузі вищої освіти є підготовка кадрів, здібних до професійної діяльності в умовах переходу суспільства на інноваційні шляхи розвитку. На етапі оновлення українського суспільства створюється певна модель освіченої людини, яка характеризується, з одного боку, сформованістю професійної культури, поглядів, емоційно-позитивним, гуманним ставленням до оточуючих людей, з другого боку - підготовкою до активної професійної діяльності, що складається з бажання пізнавати нове, удосконалювати, заглиблюватись у власні знання, у сутність предметів і явищ, прагнути до максимальної самоактуалізації. Досягнення особистістю таких якостей проголошується сучасною гуманістичною педагогікою, головною метою котрої є виховання і навчання перш за все спеціаліста гуманітарія (філолога, юриста, педагога, технолога).

Підготувати такого спеціаліста, здатного до ефективної роботи за фахом на рівні світових стандартів, на нашу думку, можливо за умов кардинальних змін у педагогічній системі вищої школи, переосмислення змісту фахової підготовки, включення у навчальний процес інноваційних методів навчання, котрі забезпечують всебічний розвиток особистості, скерованою системою соціально-значущих духовних цінностей. Однією з таких важливих цінностей є гуманність, яка представлена у свідомості людини переживаннями співчуття, допомоги, співучасті. Іншими словами найважливішим є формування у майбутніх спеціалістів уміння проявляти повагу до людей (колеги, студентів, учнів, вихованців) доброзичливість, милосердя, готовність прийти на допомогу людині у різних життєвих ситуаціях.

Зараз у вищих навчальних закладах України активно експериментують, впроваджують у навчальний процес нові підходи, нові технології навчання і виховання молоді, нові моделі освіти. Особистісно-орієнтований гуманістичний підхід, як напрям у сучасній теорії і практиці виховання і навчання, передбачає центром свого інтересу унікальну цілісну особистість, котра прагне до максимальної самореалізації, самоактуалізації, відкрита до сприйняття нового досвіду, здібна на усвідомлений, відповідальний вибір в різних життєвих і професійних ситуаціях.

Метою цієї публікації є теоретичне осмислення проблеми гуманізації навчально-виховного процесу вищої школи й визначення місця гуманістичної складової у процесі підготовки спеціалістів – гуманітаріїв на прикладі досвіду роботи Маріупольського державного університету (МДУ).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема створення гуманістичного навчально-виховного середовища для студентів надзвичайно складна, багатогранна і залишається в центрі уваги багатьох дослідників (Ш. Амонашвілі, І. Бех, В. Білоусова, І. Волков, О. Виговська, О. Вишневський, С. Гончаренко, Т. Гончарова, Є. Ільїн, Г. Іванюк, Б. Козак, С. Лисенкова, Л. Макарова, Ю. Мальований, В. Оржеховська, Симон Соловейчик, О. Сухомлинська, О. Савченко, В. Шаталов, І. Якиманська та інші).

Гуманізм (від лат. homo – людина і humus - земля) – розглядається як система ідей і поглядів на людину як найвищу цінність [4, с.71]. В основі цього лежать переконання у безмежності можливостей людини, її здібності до самовдосконалення; вимога свободи і захисту гідності особистості; ідея про право людини на щастя, про те, що задоволення її потреб і інтересів (духовних і матеріальних) повинно стати кінцевою метою суспільства. Реалізувати ці прагнення, на наш погляд, можливо шляхом гуманізації взаємовідносин викладачів і студентів у навчально-виховному процесі ВНЗ.

Сучасна психолого-педагогічна наука пропонує під гуманізацією вищої школи розуміти зміну змісту освіти, збільшення в ньому долі гуманітарних знань і цінностей загальнолюдської культури в цілому; демократизацію педагогічного спілкування, створення в кожному навчальному закладі належного морально-психологічного клімату; звернення до мотиваційно-потребнісної сфери студентів. В основі морального і духовного розвитку особистості майбутнього фахівця лежать ідеї гуманістичної педагогіки і психології про її спрямованість до самореалізації і саморозвитку (Ш.Амонашвілі, Г.Балл, І.Бех, Я.Коменський, Г.Костюк, А.Макаренко, А.Маслоу, Р.Мей, К.Роджерс, Ж.Руссо, В.Сухомлинський, В.Франклін та інші). Аналіз об'єкту досліджень свідчить про те, що найчастіше науковці звертають увагу на гуманізацію навчально-виховного процесу в дошкільних та загально-навчальних закладах. При цьому потребує подальшого осмислення проблема створення гуманістично-спрямованого освітнього простору для студентів вищого навчального закладу.

Сьогодні суспільство вимагає нових підходів до виховання і навчання студентської молоді. Сучасна молода людина – самодостатня, освічена особистість, яка усвідомлює, хто вона, в чому сенс її життя, призначення, місце в системі природи і світу, яка здатна аналізувати і давати об'єктивну оцінку своїх думок, почуттів, вчинків. І ця змістовна характеристика студента як суб'єкта педагогічного процесу, заснована на його потенційних можливостях, значно підвищує вимоги до його розвитку і рівня професійного становлення. Складні завдання вимагають перебудови навчально-виховного процесу у вищому навчальному закладі. Наукові дослідження, проведені в останні десятиліття показують, що розвиток гуманістично спрямованої особистості можливий і залежить від створення оптимальних умов у педагогічному процесі вищого навчального закладу.

З огляду на значимість проблеми гуманізації педагогічного процесу в Маріупольському державному університеті розроблено і обґрунтовано концептуальні підходи до її забезпечення. У концепції викладено мету, завдання педагогічного процесу, характеристики професійної діяльності викладача вищого навчального закладу, що розглядається як багатофакторна взаємодія педагога зі студентами, спрямована на організацію і управління діяльністю майбутніх фахівців. Важливими завданнями у роботі викладача ВНЗ є мотивація на майбутню професію, формування в них знань (психологічних, педагогічних, методичних) ознайомлення із способами гуманізації педагогічного спілкування, оволодіння уміннями проектувати та проводити заняття оновленого формату.

В основу навчально-виховного процесу покладена нова концепція викладання навчального матеріалу, яка заснована на гуманізації освітнього

процесу та особистісно-орієнтованому підході. Головним у цьому процесі визнається формування цілісної особистості з інноваційним стилем мислення і професійною компетентністю.

Сьогодні викладачами МДУ змінюються акценти в логіці трактування та подання навчального, наукового та методичного матеріалу, яким оперує кожна навчальна дисципліна, забезпечуються відповідні умови її викладання, а саме: створюються навчально-методичні комплекси до кожної навчальної дисципліни на основі кредитно-трансферної системи організації навчального процесу, впроваджується науково і дидактично обґрунтована система активних та інтерактивних методів навчання, застосовуються різнорівневі завдання для самостійної роботи студентів. Особливе значення надається розробці індивідуальних навчально-дослідних і практичних завдань тощо. В умовах такого реконструктивного підходу до викладання фахових дисциплін забезпечується засвоєння теоретичних основ різноманітних навчальних курсів, раціонально поєднується теоретична підготовка студентів з розвитком умінь самостійно розв'язувати проблемні питання щодо забезпечення високого рівня професійної готовності майбутнього спеціаліста.

Педагогічний процес, спрямований на гуманізацію співпраці й співтворчості педагогів і студентів виконує перш за все інтегративну, організуючу та освітню функцію. Реалізація *інтегративної функції* забезпечує цілісність педагогічного процесу, спирається на інтеграцію і диференціацію навчальних програм спецкурсів з нормативними дисциплінами другого і третього циклів навчального плану, єдність теоретичної та практичної підготовки, безперервність у формуванні професійних знань, умінь і навичок під час навчальних занять, та проходження різноманітних педагогічних і виробничих практик. *Організуюча функція* забезпечує ефективну діяльність студентів, організацію їхньої самостійної роботи, створення умов для впровадження наукових досягнень у практику навчання. *Освітня функція* забезпечує реалізацію можливостей студента осмислювати та перетворювати отриману інформацію у стійкі переконання, практичні дії. Її суть полягає в поєднанні навчання і виховання в рамках навчального процесу, що досягається тісним взаємозв'язком навчальних занять, науково-дослідної роботи студентів, їх самоосвіти і духовного розвитку на основі загальнолюдських і загальнокультурних цінностей.

Для стимулювання пізнавальної активності студентів, розвитку в них логічного мислення викладачами використовуються різні види лекцій (лекція-візуалізація, лекція-дискусія, інтегрована лекція, лекція прес-конференція), а також студентам пропонується розробка структурно-логічних схем (СЛС) до окремих тем або питань змістових модулів. У таких формах співробітництва на лекції виявляються сильні і слабкі

сторони кожного студента, вміння спілкуватися невимушено, висловлювати свої думки.

Логічним продовженням лекцій є *семінарсько-практичні заняття*, їх система розглядається нами як важлива форма самостійної, творчої роботи студентів. Метою семінарських занять є: поглибити, розширити і деталізувати знання студентів, які вони отримали під час лекцій і самостійної роботи з літературою, перевірити якість засвоєння, озброїти студентів практичними вміннями і навичками організації гуманістичного педагогічного спілкування у майбутній професійній діяльності. Форми і методика проведення семінарських, практичних занять дуже різноманітна: класичне семінарське заняття - дискусія, виконання практичних і творчих завдань, моделювання професійних ситуацій, імітування виробничого процесу тощо. Найбільш поширена форма проведення семінарських занять - комбіновані заняття. У структурі таких занять поєднуються дві частини: теоретична і практична. Теоретична частина передбачає усне обговорення питань певної теми, практична - проведення в аудиторії тренінгів, моделювання окремих навчальних ситуацій студентами самостійно. Окремі заняття мають навчально-тренувальний характер. Студенти вправляються у складанні та моделюванні навчального процесу, розробці методичних заходів, наданні консультацій, що проводяться у нетрадиційних формах тощо. Важливе місце у цьому процесі займають різні види самостійної діяльності студентів: індивідуальна, групова, парна (рівний-рівному), колективна.

Модель навчального процесу побудована таким чином, що різні форми і методи роботи зі студентами сполучаються і об'єднуються в їх різноманітні та складності: активні та інтерактивні методи навчання в умовах кредитно-трансферної системи організації навчання, творчі завдання різного рівня складності, навчальні ігри і т. д. Серед інтерактивних методів найбільш результативними виявилися навчально-педагогічні ігри імітаційного, рольового характеру; творчі завдання для самостійної роботи та виробничої практики. Імітаційна педагогічна (ділова) гра використовується як поле для шліфування і вдосконалення знань і умінь студентів у комплексі. Саме ігрові умови сприяють перетворенню знань у розумові дії. За свідченням вчених будь-яка розумова дія - це завжди перетворення знань, а засвоєне знання - це вміння практично діяти і вирішувати навчальні завдання (О. Бельський, П. Підкасистий, О. Пометун, Т. Піроженко та інші). Кожна імітаційна гра передбачає певний алгоритм її підготовки і проведення: вибір теми, формулювання мети, визначення логічних і практичних завдань, перелік ролей, методичні рекомендації до проведення, розробка творчих індивідуальних завдань, аргументація контрольних заходів тощо.

На підставі теоретичного аналізу і рефлексії досвіду реалізації гуманістично спрямованої концепції підготовки фахівців можна зробити деякі висновки та узагальнення: активна робота наших студентів дозволила сформувати в них глибокі професійні знання, науковий світогляд, забезпечила готовність більшості випускників до здійснення професійних функцій на високому рівні про що свідчать результати виробничої практики студентів.

Саме така концепція і логіка викладання гуманітарних дисциплін у є одним із варіантів гуманізації навчально-виховного процесу у Маріупольському державному університеті.

Література

1. Бех І.Д. Виховання особистості: У 2 кн. Кн.2: Особистісно-орієнтований підхід: науково-практичні засади / І.Д.Бех. - К.: Либідь, 2003. - С. 43-52. - 344 с.
2. Вітвицька С.С. Основи педагогіки вищої школи: Методичний посібник для студентів магістратури / С.С.Вітвицька. - Київ: Центр навчальної літератури, 2003. - 316 с.
3. Гуманизация обучения и воспитания в системе образования: теория и практика: материалы II международной научно-практической конференции 20–21 марта 2013 года. – Прага: Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ», 2013 – 124 с.
4. Коротяев Б.І., Курило В.С. Освітній простір: очікування та виклики часу й життя: монографія / Б.І.Коротяев, В.С.Курило.- Луганськ: Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2009. - 308 с.
5. Педагогіка вищої школи: Словник-довідник / Упор. О.О.Фунтікова. - Запоріжжя: ГУ «ЗІДМУ», 2007.- С.71.- 404 с.
6. Современный словарь по педагогике / Е.С. Рапацевич. – Мн.: «Современное слово», 2001.- С. 212.

Глузман А.В., Комарова А.А.

Крымский гуманитарный университет, г. Ялта

УДК 378.147:378.011.3-057.175

ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД В ПРАКТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Рассматривается личностно-ориентированная подготовка преподавателей в высшем учебном заведении. Проанализирована система практической подготовки специалиста, включающая пять логических этапов, которые соответствуют целям, задачам, содержанию, структуре и функциям их будущей деятельности. Раскрыта сущность каждого этапа и даны практические рекомендации по реализации

содержания подготовки студентов к педагогической деятельности в качестве преподавателей высших учебных заведений.

Розглядається особистісно-орієнтована підготовка викладачів у вищому навчальному закладі. Проаналізовано систему практичної підготовки фахівця, що включає п'ять логічних етапів, які відповідають цілям, завданням, змістом, структурою і функціями їх майбутньої діяльності. Розкрито сутність кожного етапу і дані практичні рекомендації, спрямовані на реалізацію змісту підготовки студентів до педагогічної діяльності в якості викладачів вищих навчальних закладів.

The article is devoted to consideration of personality-oriented training of teachers in high school. There is given a system of specialist training, that includes five logical stages that correspond to the purposes, objectives, content, structure and functions of their future activities. The essence of each stage is described, practical examples of each stage implementation and obtained results are provided. There were offered special courses and workshops for each stage, as well as the opportunity to participate in contests and conferences to better train future teachers to the substantive activities that allow the student to understand and internalize the specifics of professional activity in high school. Each stage included block teaching practice for students that resulted in the improved teaching skills of students as they proceeded to the next year of study.

В опытно-экспериментальной работе, осуществляемой в Крымском гуманитарном университете, разработана и реализована концепция личностно-ориентированной подготовки педагогов интегративного профиля. Специалист *интегративного* профиля преподаватель высшего учебного заведения - педагог с универсально-функциональной деятельностью и универсально-синтетическими знаниями. Главным свойством профессиональной деятельности педагога интегративного профиля является владение несколькими видами деятельности, характерными для взаимодействия преподавателя высшей школы с целостной педагогической системой. За период обучения в вузе студент должен реализовать свои индивидуальные возможности и способности в воссоединении предметных, исследовательских, организационных видов деятельности в единую, ориентированную на конечный результат. Будущий специалист интегративного профиля должен быть готов к выполнению своих функциональных обязанностей на всех стадиях педагогического процесса - диагностической, проектировочной, организационной, формирующей, контрольно-проверочной, интерпретационной. В ходе такой подготовки будущий специалист овладевает тем опытом, который созвучен его личностным целям, задачам и является основой строительства профессиональной перспективы.

Система личностно-ориентированной практической подготовки преподавателей высшей школы - специалистов интегративного профиля - включает *пять логических этапов*. Эти этапы соответствуют целям, задачам, содержанию, структуре и функциям их будущей деятельности.

Первый этап (1 курс) - *формирование направленности личности* будущего преподавателя высшего учебного заведения, связанное с систематическим освоением информации философско-педагогического и психолого-педагогического характера, овладением фундаментальным объемом теоретических понятий, законов, закономерностей, принципов, вводящих будущего преподавателя вуза в теорию гуманистической педагогики. Этот этап подготовки преподавателей интегративного профиля включал:

- составление студентами психолого-педагогических самохарактеристик, отражающих исходный уровень их педагогической направленности: мотивов, целей, интересов, личностных качеств, ценностей и ценностных ориентаций, потребностей в будущей профессиональной деятельности;

- изучение дисциплин “Основы гуманистической педагогики”, “Психология личности”, “Педагогическое общение и педагогическая техника”, на основе подготовленных учебных программ и методических разработок интегративных занятий;

- определение со студентами перспектив научно-педагогической деятельности.

На данном этапе реализовались интегративные технологии проведения практических занятий по дисциплинам психолого-педагогического цикла. Основной целью технологического подхода к проведению практических занятий являлось обучение студентов эвристическому мышлению, видению смысла в педагогической теории, формирование потребности в ней, развитие личностных и профессиональных качеств студентов в процессе моделирования основных элементов педагогической деятельности.

Разработанные интегративные педагогические технологии позволяли формировать у студентов системные знания в условиях “погружения” в различные организационные формы учебно-воспитательного процесса: дискуссии, конференции, аукционы знаний, межпредметные семинары. В связи с личностно-ориентированным подходом в обучении устанавливалась динамичная система получения оперативной информации об отношении студентов к учебному процессу. С этой целью на первом этапе проводилось анкетирование, направленное на определение студентами содержания и структуры *индивидуальных учебных планов*.

На данном этапе проводилась работа по дальнейшему формированию интереса студентов к *исследовательской деятельности*. С этой целью студентам предлагалась проблематика научно-педагогических работ, объединенная в четыре основных направления: изучение личности студента; целостный педагогический процесс в вузе: содержание, структура и функции; сущность и условия формирования основ культуры личности; педагогическая деятельность: компетентность, творчество, культура, мастерство педагога.

Показателями завершенности первого этапа опытной работы являлось постепенное повышение уровня сформированности мотивов, интересов и потребностей в педагогической деятельности у студентов, как результат профессионального самоопределения, а также признание ими ценности научно-педагогического знания и глубокое овладение исходным кругом теоретических понятий.

Второй этап (2 курс) - *формирование основ профессионального мышления*, включающее признание приоритета научно-педагогических знаний и личностную потребность в них, овладение системой обобщенных педагогических понятий и их интеграция с практикой обучения и воспитания. Этот этап был направлен на развитие способности студента на теоретико-экспериментальном уровне обосновать собственный подход к решению *частично-поисковых* педагогических задач. Педагогическая задача рассматривалась, с одной стороны, как основа педагогического процесса, несущая в себе все его существенные признаки, с другой - как специфическая система, обязательными компонентами которой является исходное состояние предмета задачи и модель его требуемого состояния. Задачный подход к исследованию и построению совместной деятельности педагогов и студентов представлял перспективный путь обеспечения целостности педагогического процесса в его содержательном, процессуальном и методико-технологическом аспектах.

Программа личностно-ориентированной подготовки преподавателей интегративного профиля на данном этапе включала:

- введение спецкурса “Теория решений педагогических задач”, основанного на принципах контекстного обучения;
- разработку и обоснование модели будущего целостного педагогического процесса и его отдельных звеньев, формирование системы обобщенных процессуальных приемов педагогической деятельности;
- освоение методики составления и анализа педагогических задач, поиска оптимального варианта их решения;
- дальнейшую научно-педагогическую работу студентов, сбор материала для курсовой работы по педагогике высшей школы или методике воспитательной работы со студентами;

- отработку основных технологических элементов обучения и воспитания в процессе педагогической практики.

Формирование основ педагогического мышления на втором этапе было связано с реализацией принципов контекстного обучения, в котором единицей работы преподавателя и студентов становилась не учебная информация, а ситуация в ее предметной и социальной определенности. В результате деятельность студентов приобретала черты, воплощающие одновременно особенности учебной и будущей профессиональной деятельности. Такое обучение выступало как профессионально-ориентированное обучение, при котором все знания приобретались лишь в контексте будущей профессиональной деятельности.

На втором этапе студентами изучался спецкурс “Теория решения педагогических задач” (ТРПЗ). Известно, что ведущим компонентом в структуре личности является ее направленность. Существенным показателем профессиональной направленности педагога есть осознание им своей деятельности как непрерывного процесса выполнения системы последовательно взаимосвязанных учебно-воспитательных задач, в решении которых студент принимает непосредственное участие и функционирует как один из главных компонентов. Взяв за основу личностно ориентированной подготовки студентов систему учебно-педагогических задач, мы направляли студентов на осознание педагогического процесса как целостной программы действий, к реализации которой должен быть готов будущий преподаватель интегративного профиля. В ходе работы мы основывались на положении о том, что учебно-педагогическая задача - это проблемная ситуация, создаваемая в ходе аудиторной или внеаудиторной работы. В процессе ее решения студент учился согласовывать действия педагога и студентов, чтобы определить оптимальные пути обучения и воспитания личности студента или студенческого коллектива.

Итогом *второго этапа* личностно-профессионального становления являлся достаточно высокий уровень сформированности у студентов системного представления педагогического процесса, результатов воспитания и обучения на основе научного обоснования принципов, форм, методов и средств их достижения. Студенты на теоретических занятиях и в ходе педпрактики справлялись с задачами целостного содержательно-процессуального анализа педагогических ситуаций, лекционно-семинарских занятий и внеаудиторных мероприятий со студентами. Знание алгоритма решения учебных задач и владение основными положениями технологий обучения позволял сформировать умения разбираться в особенностях педагогических ситуаций, находить оптимальные варианты их разрешений в процессе практической педагогической деятельности.

Третий этап (3 курс) - формирование элементов педагогической культуры как неотъемлемой части общей культуры личности преподавателя высшей школы. Этот процесс был связан с развитием потребности и способности воспринимать, перерабатывать и использовать историко-педагогическую информацию для решения *проблемных* педагогических задач. К такой информации, прежде всего, относятся знания истории, современного состояния и перспектив развития отечественного и зарубежного высшего образования: его содержания, структуры и функций.

Программа подготовки преподавателей интегративного профиля на этом этапе включала:

- изучение спецкурса “История и философия образования”;
- прохождение педагогической практики, предполагающей:
 - а) применение освоенных обобщенных содержательно-процессуальных способов действий в варьирующихся условиях педпрактики;
 - б) освоение традиционных и инновационных моделей обучения (проблемного, диалогового, развивающего, программированного, модульного), которые требуют от учителя анализа и понимания сильных и слабых сторон каждой из них;
 - в) отработку основных элементов проведения интегративных, бинарных, межпредметных семинаров, семинара - бенефиса, семинара - конференции, дискуссии, комплексной экскурсии;
 - г) формирование основ психологической культуры, предоставляющей возможности изучения личности студента и пути конструктивного влияния на развитие его индивидуального духовного и творческого потенциала;
- написание курсовой работы по педагогике высшей школы или методике преподавания дисциплин в вузе.

Специально-профессиональная подготовка студентов на третьем этапе работы, прежде всего, связана с практической педагогической деятельностью студентов в условиях *учебной педпрактики*. Одним из важнейших моментов педпрактики являлось проведение *учебно-тренировочных семинаров*. Первый семинар был посвящен рассмотрению и освоению элементов традиционных и инновационных моделей обучения (проблемного, диалогового, развивающего, программированного, модульного), которые требовали от студентов анализа и понимания сильных и слабых сторон каждой из них.

Одним из заданий педагогической практики являлось *составление социально-педагогического и психологического портрета* одного из студентов. Эффективным методом, используемым в ходе педагогической практики, было закрепление освоенной информации в форме защиты *исследовательской программы изучения личности студента и его*

розвиття в студентському колективі. Програма реалізувалась на протязі всієї педагогічної практики і її результатом являлось складання авторської методики формування позитивної Я - концепції студента. Захист дослідницької програми проводився на завершальній педагогічній раді. Рівень виконання практичних завдань на аудиторних заняттях і в ході підпрактики служив показником готовності студентів як до самостійної діяльності по освоєнню навчальної інформації, так і до майбутньої педагогічної діяльності. Критерієм сформованості основ педагогічної культури являвся високий рівень освоєння студентами умінь планувати, організовувати, здійснювати і оцінювати власний варіант педагогічної роботи з урахуванням оцінки її соціально-історичної перспективи.

Четвертий етап (4 курс) - формування основ педагогічного мистецтва. Цей етап передбачав рефлексію власної навчально-виховної діяльності, закріплення установки на саморозвиток і самосовершенствование в професійній сфері, а також спеціалізацію, вибір області і профілю педагогічної діяльності, в яких відбувається формування основ педагогічного мистецтва.

Формування основ педагогічного мистецтва пов'язано з розвитком професійної індивідуальності викладача інтегративного профілю. В загальному вигляді професійна індивідуальність педагога включає: високий рівень творчого професійного мислення, гнучкість і пластичність особистісного розвитку, гуманістичну спрямованість, варіативність дидактичних засобів взаємодії зі студентом, прагнення і вміння створити для нього ситуацію успіху в навчанні і розвитку.

Програма діяльності студентів на четвертому етапі включала:

- вивчення спецкурсу "Педагогічне мистецтво викладача вузу" і дисциплін по вибору студентів, пов'язаних зі спеціалізацією і профілем підготовки;
- організацію спецпрактикума особистісного і професійного розвитку студентів;
- проходження педагогічної практики по місцю майбутньої роботи з урахуванням спеціалізації і профілю професійної діяльності і збір теоретичного і практичного матеріалу для написання бакалаврської роботи;
- участь в університетських предметних олімпіадах по педагогіці, психології, окремим методикам.

Основною дисципліною, вивчаємою на четвертому етапі практичної роботи являвся спецкурс "Педагогічне мистецтво". Його *ціль* -

формирование личности преподавателя вуза, определение структуры его педагогической деятельности и сущности педагогического мастерства, путей формирования основ педагогической культуры, мышления, творчества. Практические занятия по овладению основами педагогического мастерства строились на принципе отбора знаний из разных областей наук, обеспечивающих формирование у будущего педагога умения воздействовать на личность и коллектив. С этой целью для каждого студента разрабатывалась комплексная индивидуальная программа профессиональной подготовки, которая помогала ему в профессиональном самопознании, саморегуляции и самоорганизации педагогической деятельности.

Завершением изучения спецкурса являлся ежегодный конкурс педагогического мастерства, включающий самостоятельную подготовку и защиту авторской педагогической концепции (социально-психологического “портрета” современного педагога, отраженного в эмблеме, рисунке), микропреподавание, проигрывание и анализ педагогической ситуации, участие в дискуссии по актуальной проблеме педагогики высшей школы.

На данном этапе студентам предлагался элективный спецкурс и спецсеминары, ориентирующие их на выбор будущей специализации и профиля педагогической деятельности. Среди дисциплин специализации по выбору центральное место занимал *спецпрактикум личностного и профессионального роста*, цель которого - развитие творческого потенциала студентов, расширение диапазона личностного и профессионального взаимодействия, освоение технологии создания ситуации успеха в учении, повышение уровня саморегуляции, развитие дидактических, организаторских, коммуникативных, перцептивных, суггестивных способностей. Программа практикума включала: ознакомление студентов с функциональными задачами, демонстрационные фрагменты педагогической работы, проблемные педагогические задачи, игровое моделирование педагогических ситуаций, учебно-исследовательские задания, ролевое педагогическое общение. Практикум включал систему заданий и упражнений, выполнение которых предполагало освоение студентами технологий взаимодействия, взаимопонимания, сотрудничества.

Программа *педагогической практики* на данном этапе включала диагностическую работу, тренировочную деятельность студентов в качестве преподавателя-предметника, личностно-профессиональную подготовку. В процессе педагогической практики, теоретических и практических занятий по специально-профессиональным дисциплинам осуществлялся *сбор материала для бакалаврских работ*.

Результатом четвертого этапа являлось достижение определенного уровня профессионального мастерства при условии постоянного стремления к самоконтролю, самоанализу и самооценке, которые позволяли студентам справляться с встречающимися трудностями, вырабатывать механизмы их преодоления и формирование у молодых специалистов *системы* профессиональных ценностей, принятие ее в качестве стратегии собственной профессиональной жизнедеятельности.

Пятый этап (5 курс) - формирование профессионального самоопределения, оформление концептуальных замыслов, ориентированных на педагогическую сферу, развитие культуры творчества будущих педагогов.

Программа деятельности студентов на заключительном этапе включала:

- изучение спецкурса “Методология психолого-педагогического исследования”; освоение методики изучения, обобщения и применения передового педагогического опыта;

- педагогическую практику по месту своей будущей работы, осмысление результатов своего труда и составление перспективной программы (модели “Я - концепции”) профессионально-педагогической деятельности;

- участие студентов в межвузовских научно-практических конференциях и олимпиадах по психолого-педагогическим наукам;

- подготовку и защиту магистерской работы.

Основная дисциплина, изучаемая на пятом этапе - “*Методология психолого-педагогического исследования*”. Цель курса - развитие методологической культуры студентов в области педагогического творчества, ознакомление их с логикой и методами психолого-педагогического исследования, оказание помощи в подготовке магистерских работ. Основной практической формой усвоения учебной информации по данному курсу являлась подготовка и реализация плана исследовательской работы. В рамках этого курса студенты экспериментальных групп осваивали *методику изучения, обобщения и реализации передового педагогического опыта*. Студенты получали информацию о критериях передового опыта, раскрывали особенности личностного плана в передовом опыте, рассматривали его основные функции: влияние на развитие педагогической науки, стимулирование развития науки, определение путей реализации теоретических идей, проверка эффективности научных выводов и рекомендаций. *Практическая часть* связана с изучением передового опыта: разработкой критериев оценки сравнительной характеристики передового опыта и массовой практики, определением характеристики условий, в которых он может дать максимальный положительный эффект, комплексной оценкой

влияние опыта на все стороны обучения и воспитания. В целях закрепления учебного материала студенты проводили сбор данных о передовом педагогическом опыте, составляли информационные карты и паспорта педагогического опыта.

Одной из главных задач на завершающем этапе эксперимента являлось ознакомление студентов с современными достижениями педагогической науки и практики. Оно осуществлялось на основе всестороннего и объективного анализа состояния учебно-воспитательного процесса в вузе. Его результаты позволили выявить типичные недостатки, установить их причины, определить конкретные педагогические проблемы и пути их разрешения. Это необходимо в связи с тем, что личностно ориентированное образование студентов, в конечном счете, предполагает *подготовку специалистов с установкой на их будущее место работы.*

Одной из основных задач на завершающей педагогической практике являлось освоение творческих элементов педагогической деятельности. С этой целью на занятиях и внеклассных мероприятиях, проводимых студентами, вводились приемы и методы проблемного обучения, составления опорных конспектов, мозговой атаки, “снежного кома”, деловой, ролевой и организационно-деятельностной игры. Апробировались элементы модульного и синектического методов, приемы рациональной самостоятельной работы с книгой и дидактическими материалами. В результате происходило расширение барьеров творческой деятельности студентов, овладение их способами решения нестандартных педагогических задач, развитие культуры общения.

На завершающем этапе осуществлялась подготовка магистерских работ к защите. Этот процесс включал следующие этапы: системное описание научного аппарата, самостоятельный анализ изученной литературы и состояния исследуемого явления в практике обучения, обобщение материалов экспериментальной работы во время педпрактики, оценка результатов, формулирование выводов и проектирование научной деятельности на будущее.

Таким образом, поэтапное формирование системных элементов в подготовке будущих преподавателей высшей школы позволило добиться существенных результатов в процессе формирования фундаментальных, специальных и практически ориентированных знаний, умений, способов деятельности. Результаты формирующего и контрольного этапов эксперимента, проводимого со студентами Крымского гуманитарного университета (г. Ялта) подтвердили эффективность предложенной технологии обучения студентов и подготовки их к будущей педагогической деятельности в качестве преподавателей высших учебных заведений.

Пономарьова Г.Ф.

кандидат педагогічних наук, професор, ректор Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради

УДК 378.14

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ТА ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ ПІДГОТОВКИ ВИКЛАДАЧІВ ГУМАНІТАРНОГО ПРОФІЛЮ

У статті розглядається теоретичні, методичні та практичні аспекти професійно-педагогічної підготовки магістрів. Автор узагальнює наукові доробки та досвід з питань організації діяльності магістратури у педагогічних ВНЗ.

Ключові слова: *професійна підготовка, багаторівнева підготовка майбутніх педагогів, магістратура, інтенсифікація процесу магістерської підготовки.*

Пономарева Г.Ф.

кандидат педагогических наук, профессор, ректор Коммунального заведения «Харьковская гуманитарно-педагогическая академия»

Харьковского областного совета

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧЕСКИЕ И ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПОДГОТОВКИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ГУМАНИТАРНОГО ПРОФИЛЯ

В статье рассматриваются теоретические, методические и практические аспекты профессионально-педагогической подготовки магистров. Автор обобщает научные труды и опыт по вопросам организации деятельности магистратуры в педагогических ВУЗах.

Ключевые слова: *профессиональная подготовка, многоуровневая подготовка будущих педагогов, магистратура, интенсификация процесса магистерской подготовки.*

Ponomareva G.F.

the Candidate of Pedagogical Sciences, Professor, the rector of the municipal institution «Kharkov humanitarian-pedagogical Academy» of the Kharkiv regional Council

THEORETICAL, METHODOLOGICAL AND PRACTICAL ASPECTS OF TEACHERS HUMANITIES

In article deals with theoretical, methodological and practical aspects of aspects of professional pedagogical training of students with masters' degree.

The author summarizes scientific materials and experience concerning the organization of magistracy activities in pedagogical academies.

Keywords: *professional training, multilevel training of future teachers, magistracy, intensification of the process of master's training.*

Постановка та актуальність проблеми. Сучасний інформаційно-технологічний розвиток суспільства зумовлює переосмислення ціннісних орієнтирів сучасної вищої, зокрема, педагогічної освіти. Життя ставить питання про підготовку фахівців, здатних поєднувати якісні фундаментальні знання, методичну оснащеність і практичну підготовку в своїй професійній діяльності. Саме про роль таких фахівців, розвиток їх творчої особистості, інноваційності, культуроцентричності йде мова в Законі України «Про вищу освіту», Державній національній програмі «Освіта» (Україна ХХІ століття), Національній доктрині розвитку освіти, Концепції педагогічної освіти. Підготовка висококваліфікованих педагогічних і наукових кадрів для системи освіти та Академії наук є одним із основних завдань педагогічних вищих навчальних закладів.

Забезпечити успішне вирішення цього завдання, підготувати носіїв сучасної методології і методики наукового знання, майстрів-практиків з організації наукової і навчально-педагогічної діяльності має магістратура.

Формування педагогічної готовності майбутніх фахівців у галузі освіти потребує детального розгляду питань забезпечення взаємозв'язку отримуваних магістерських знань з дисциплін педагогічного циклу з іншими дисциплінами, забезпечення педагогічної спрямованості усьому процесу підготовки кадрів у магістратурі, причому крізь усі форми організації навчання, що є вимогою нормативно-правової бази вищої освіти в Україні. Крім того, фундаментальним принципом професійної підготовки педагогів у країнах, що приєдналися до Болонського процесу, має бути принцип ступеневості.

Аналіз досліджень і публікацій, в яких розв'язується дана проблема і на які спирається автор. Предметом дослідження в рамках означеної проблеми у вітчизняній педагогічній науці ставали методичні основи ступеневої професійної підготовки фахівців у системі неперервної освіти (Я. Болюбаш, С. Гончаренко, І. Зязюн, В. Кремень); проблема наступності (В. Бондар, О. Галус, А. Кухта, О. Мороз, Н. Ничкало); шляхи підвищення результативності підготовки студентів магістратури (О. Мороз, В. Мороз, З. Слєпань).

Теоретичну основу концепції педагогічної підготовки магістрів становлять праці вітчизняних і зарубіжних учених з проблем філософії неперервної освіти (В. Андрущенко, Б. Гершунський, І. Зязюн, В. Лутай); професійної підготовки вчителя (О. Абдуліна, О. Глузман, В. Лозова, О. Савченко); вищої педагогічної освіти (Є. Белозерцев, В. Луговий, В. Сластьонін, А. Щербаков) та інші.

Мета цієї статті полягає у виокремленні та розгляді теоретичних, методичних і практичних основ педагогічної освіти магістрів гуманітарного профілю у ВНЗ.

Виклад основного матеріалу дослідження. Напрями вирішення конкретних завдань дослідження, окреслених його метою, визначаються цілою низкою чинників. По-перше, необхідністю підвищення рівня компетентності педагогічних кадрів, оскільки педагогічна освіта магістрів стає необхідною умовою зростання професіоналізму фахівців у цій галузі неперервної освіти.

По-друге, потребою розв'язання суперечностей між проблемами об'єктивного осмислення історичного досвіду становлення і розвитку магістратури і рівнем досліджуваності проблеми, зокрема стосовно прогнозування розвитку національної системи ступеневої педагогічної освіти.

По-третє, необхідністю розвитку педагогічної науки, зокрема здійснення системного аналізу проблем повної вищої педагогічної освіти й визначення на цій основі шляхів її вдосконалення.

Після приєднання системи вищої освіти України до Болонської декларації ступенева вища освіта все більшою мірою стає об'єктивною дійсністю. На сучасному етапі це підкріплено відповідною законодавчою базою: введено положення про ступеневу освіту, затверджено вимоги до змісту і рівня підготовки випускників з різних спеціальностей тощо.

Для різних кваліфікацій у вітчизняній науці висвітлені основні змістові, організаційні, методичні та юридичні питання, однак, вивчення науково-педагогічної літератури та знайомство з практичною діяльністю ВНЗ дає підстави для висновку, що теорія і методика педагогічної освіти магістрів залишається недосконалою з точки зору потреб нової педагогічної реальності. Залишаються не до кінця вирішеними питання щодо виявлення:

- наступності у підготовці педагогів різних освітньо-кваліфікаційних рівнів;
- оптимального змісту, найбільш ефективних форм і методів підготовки студентів магістратури;
- співвідношення змістового компоненту підготовки магістрів у ВНЗ різного рівня та статусу і, зокрема, педагогічної підготовки випускників класичних та педагогічних університетів;
- інтегрованої моделі підготовки магістрів до професійної діяльності.

Разом з тим, демократичні та гуманістичні процеси в Україні сприяють детермінації педагогічних методів і стилю, що пов'язані з особистісно орієнтованою, творчо-інноваційною діяльністю майбутніх фахівців будь-якого кваліфікаційного рівня (бакалавра, спеціаліста, магістра).

За цих умов особливого значення набуває створення якісно нової системи організації фахової і професійної підготовки магістратури, яка озброїть майбутнього викладача вміннями інтегрувати спеціальні, психолого-педагогічні, методичні й дидактичні знання в нестандартних ситуаціях професійної діяльності та застосовувати наявний досвід для особистісного саморозвитку і самовдосконалення. Це потребує принципово нового змісту, методів і форм педагогічної підготовки, метою якої є формування особистості педагога-професіонала, здатного самостійно і творчо мислити. Педагогічна освіта магістрів розглядається нами як багатофункціональний, відкритий, самостійний, своєрідний цикл педагогічної освіти, який має свої функції, мету, зміст, форми та методи, функціонує шляхом реалізації складних організаційних та змістово-процесуальних зв'язків.

Педагогічна підготовка магістрів виступає в органічній єдності загального, особливого й індивідуального. Суть загального полягає у відображенні здобуття вищої освіти і є складовою означеної системи; суть особливого – у специфіці, зумовленій особливостями майбутньої професійної інноваційної діяльності, необхідністю поєднання фахової, педагогічної та науково-дослідної діяльності; індивідуальне відображає залежність підготовки від індивідуальних особливостей, рівня знань, інтересів, нахилів.

У структурі сучасної української вищої освіти магістр є проміжним ступенем між бакалавром або спеціалістом і кандидатом наук. Дане твердження відображене у Постанові Кабінету Міністрів України «Про затвердження Положення про освітньо-кваліфікаційні рівні (ступеневу освіту). «Магістр – це освітньо-кваліфікаційний рівень фахівця, який на основі кваліфікації бакалавра або спеціаліста здобув поглиблені спеціальні уміння та знання інноваційного характеру, має певний досвід їх застосування та продукування нових знань для вирішення проблемних професійних завдань у певній галузі народного господарства» [8]. Як зазначено у Листі Кабінету міністрів України «Про освітньо-кваліфікаційні рівні (ступеневу освіту)»: «Підготовка магістрів у системі вищої освіти спрямована на створення умов для творчого розвитку обдарованої особистості і підготовку фахівців за одним із функціональних напрямів діяльності: науково-дослідним (творчим), науково-педагогічним, управлінським» [5]. Навчальний процес для осіб, що навчаються за програмою «магістр», організовується відповідно до Положення про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах, затвердженого наказом Міністерства освіти України від 2 червня 1993 року [6]. Магістратура, будучи одним із рівнів сучасної системи вищої освіти, спрямована на підготовку професійних кадрів, і впровадження ступеню

магістра з педагогіки сприяє вдосконаленню професійної підготовки педагога вищої школи.

Відтак, вкрай важливим є дійсне забезпечення педагогічної спрямованості професійної підготовки майбутніх фахівців у магістратурі, причому крізь усі форми організації навчання, що є вимогою нормативно-правової бази вищої освіти в Україні.

Як засвідчує досвід Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради, незначний період професійної підготовки майбутніх викладачів у межах магістратури висуває додаткові вимоги щодо педагогічної інтенсифікації її змісту. Внаслідок тривалості професійної підготовки у магістратурі від одного до двох років саме інтенсифікація навчального процесу забезпечить, на нашу думку, ефективність формування готовності до викладацької діяльності.

Взагалі, під терміном “інтенсифікація” у педагогіці розуміють:

- 1) посилення, збільшення напруженості, продуктивності, дієвості;
- 2) підвищення інтенсивності діяльності за допомогою більш повного, ефективного використання технічних, матеріальних і трудових ресурсів [11].

Отже, незважаючи на наявність різних наукових підходів до розуміння сутності інтенсифікації навчання, інтенсифікація професійної підготовки майбутніх фахівців має відбуватися на основі підвищення ефективності діяльності викладачів, навчально-професійної діяльності студентів, навчального змісту з метою формування готовності до викладацької діяльності у магістрантів.

Успішна інтенсифікація навчального процесу передбачає розробку та впровадження науково-обґрунтованих моделей навчального процесу.

Аналіз праць теоретиків і практиків освіти (І. Лебедева, В. Мельник, Є. Смирнова, М. Ярмаченко) дає змогу визначити поняття «моделювання» як репродукування характеристики певного об’єкта на інший об’єкт, що є моделлю, спеціально створеною для їх вивчення. О.Рудницька розуміє модель як штучну систему, яка відображає з певною точністю властивості об’єкта, що досліджується [9, с. 212].

Аналіз сучасних досліджень дає підстави для трактування поняття “моделювання” як науково-пізнавального методу дослідження змістовних, технологічних, організаційних компонентів навчально-виховного процесу шляхом їх абстраговано-раціонального створення, вивчення й реалізації.

В академії, як і в багатьох педагогічних ВНЗ України, педагогічна модель навчального процесу на магістерському рівні розроблялась у контексті з новими вимогами до розвитку освіти в напрямку активізації самоосвіти та впровадження інтеграційних процесів у практику навчання магістрантів.

Процесуальна модель включає визначення провідних етапів професійної підготовки, з'ясування їх змістового наповнення, методичного забезпечення та пріоритетних форм навчання, а також характеристику педагогічних стосунків та способів взаємодії викладача зі студентами магістерського рівня.

Перший етап (експонувально-інформативний) характеризується спрямованістю на розширення й збагачення обізнаності магістрантів у професійних питаннях, актуалізацією набутого у попередні роки навчання досвіду, його систематизацією, формуванням цілепокладальних орієнтирів навчання.

Пріоритетними формами й методами навчання виступають інформативно-оглядові лекції, що передбачають стислий виклад матеріалу за певними розділами чи темами програми; ескізне опрацювання навчального матеріалу; демонстрація (показ) викладачем певних методів і прийомів роботи; спостереження за педагогічною діяльністю провідних викладачів, зокрема, відвідування майстер-класів, які проводить викладач з високим рівнем професіоналізму для широкої аудиторії, застосовуючи оптимальну методику. На цьому етапі широко використовуються групові та індивідуальні консультації викладачів. Результатом навчання на цьому етапі є визначення тематики дослідницької роботи, орієнтація у власних підходах до здійснення викладацької практики.

Другий етап (репродуктивно-аналітичний) передбачає суттєве розширення самостійної роботи магістрантів та її індивідуалізацію, активізацію їх аналітичного мислення в галузі педагогіки. Особливо важливого значення набуває залучення студентів до практично-професійної діяльності, яка поки що носить фрагментарний і переважно наслідувальний характер. Пріоритетними виступають такі форми й методи роботи, як проблемно-пошукові лекції, що активізують аналітичну думку магістранта, спонукають до самостійних пошуків. Студенти залучаються до аналізу науково-методичних джерел, педагогічної літератури, написання рефератів, участі у науково-практичних дискусіях, вивчення й узагальнення кращого педагогічного досвіду тощо.

Третій етап (продуктивно-креативний) акцентує увагу на розвитку творчої самостійності студентів у всіх різновидах діяльності. На цьому етапі магістранти мають удосконалювати здатність до цілісного охоплення наукових проблем, педагогічних явищ. Зокрема, суттєвого значення набуває самостійне створення форм і методів педагогічної діяльності, проведення відкритих занять зі студентами, написання дипломної роботи.

Результативними формами втілення, розповсюдження набутого педагогічного досвіду магістрантів є виступ з доповіддю. З'ясовано, що виступи публічного характеру при правильній організації стають основою

у формуванні вміння студента свідомо регулювати власний емоційний стан, управляти самопочуттям.

Формування педагогічної майстерності на третьому етапі передбачає освоєння магістрантами прогресивних методів викладання педагогічних дисциплін. Поточні зауваження, правки у викладацькій практиці студентів магістерського рівня мають поступитись місцем формуванню умінь узагальнення педагогічного завдання, оволодінню прийомами творчої діяльності у викладанні.

Пожвавлення дослідницької думки відбувається у процесі залучення магістрантів-дослідників до свідомого використання прийомів евристики.

У магістрантів слід розвивати здатність до педагогічної імпровізації в ході проведення заняття, встановлення контакту зі слухачами у процесі викладання тощо. Форми роботи в цьому напрямі включають психологічний тренінг, проведення тренінгів, публічне обговорення провідних позицій магістерської дипломної роботи і тощо [10].

Ми переконані, що метою навчання на магістерському рівні є розвиток самоосвіти, здатність до самовиявлення. У цьому процесі характер взаємодії викладання й учіння набуває нової якості, відбувається зменшення долі педагогічного керівництва (викладання) та спрямування пізнавальної діяльності магістрів у русло самостійних підходів.

Отже, професійна підготовка розглядається нами як взаємодія різних рівнів навчальних стосунків між викладачами та магістрантами.

Узагальнення педагогічного досвіду, широко висвітленого у публікаціях переконує, що потреби педагогічної практики обумовлюють актуальність розв'язання науково-організаційних проблем ступеневої методичної підготовки майбутніх педагогів. Крім того, важливим є питання підвищення статусу педагога, відповідно до здобутого нам рівня магістра, ступеня готовності виконувати складні специфічні педагогічні функції.

Соціальний сенс питання полягає ще й у тому, щоб у процесі реалізації ідеї ступеневої методичної підготовки майбутнього педагога виявити той людський потенціал, який природно, генетично забезпечує ефективність праці вчителя-предметника, фасилітатора, вихователя, тьютора – помічника й керівника навчальним процесом, науковця-дослідника методичних проблем.

Ступенева методична підготовка вчителів зумовлена потребою підвищення конкурентоспроможності та мобільності його на ринку праці в контексті внутрішніх (утвердження ринкових і демократичних відносин) та зовнішніх (глобалізація і становлення інформаційного суспільства) суспільних змін, що відбуваються в Україні і світі. Щорічне подвоєння обсягу суспільствознавчої інформації та наукових знань із різних наук (політичних, філософських, соціологічних, правових тощо), соціального та

професійного досвіду, зміни форм педагогічної комунікації та духовно-психологічних умов життєдіяльності суспільства формують своєрідний виклик методичній кваліфікації педагога, потребують її модернізації. Ступенева методична підготовка майбутніх учителів є ефективною відповіддю на цей виклик, оскільки віддзеркалює особливості суспільних потреб, сучасні тенденції в педагогічній науці.

Неперервна програма підготовки для здобуття найвищого освітньо-кваліфікаційного рівня реалізується, як правило, у ВНЗ третього і четвертого рівнів акредитації [5, с. 4].

Запровадження ступеневої системи освіти передбачає визначення кваліфікаційних умов вищої освіти, які досягаються в університеті засвоєнням студентом певної кількості теоретичних та практичних дисциплін протягом періоду навчання. Методичну підготовку студентів факультетів/інститутів слід розглядати як систему, в якій формуються предметно-методичні компетентності у чіткій логічній послідовності та відповідності з функціональними обов'язками стосовно їх майбутніх посад та вимог з урахуванням росту потреб суспільства й педагогічної освіти.

Таким чином, відповідно до вимог стандарту випускник, який отримав ступінь магістра, повинен бути готовим до науково-дослідницької та педагогічної діяльності.

На основі аналізу наукової літератури [1; 2; 3; 4; 9] нами визначено необхідні індивідуально-творчі якості майбутнього педагога-дослідника, а саме:

- креативність мислення;
- інтуїція і творча уява;
- дивергентність мислення;
- здатність запропонувати декілька підходів до вирішення завдання, бачити проблеми, об'єкти в різних ракурсах;
- оригінальність мислення;
- асоціативність мислення;
- інтелектуальна активність;
- спрямованість на здійснення – самоосвіти, самооцінки,
- самоаналізу, саморозвитку, самовизначення, самореалізації тощо.

На думку багатьох вчених, для того, щоб процес формування індивідуально-творчих якостей майбутнього дослідника став успішним, необхідним є систематичне керування цим процесом, що зумовлює потребу у визначенні чинників та умов, здатних позитивно впливати на особистість майбутнього магістра [1]. До таких чинників відносять:

- засвоєння нових видів навчальної і наукової діяльності;
- формування позитивної мотивації навчання;

- формування позитивного ставлення до самостійно-дослідницької діяльності й утворення системи внутрішніх мотивів (інтересів, цінностей);
- формування навичок організації самостійної роботи;
- професійну орієнтацію, формування позитивної мотивації вибору професії;
- формування творчих здібностей та інших якостей особистості у процесі навчально-практичних занять.

Оскільки особливостями магістерської підготовки є підвищення здатності магістрів здобувати знання і спрямованість на розвиток навичок самостійного здійснення наукових досліджень, то найважливішою передумовою ефективності роботи педагогічних ВНЗ у цьому плані є створення необхідних умов для творчого опанування знань, формування творчого мислення магістрів, їхньої самостійної діяльності.

Досліджуючи проблему підготовки майбутніх магістрів до науково-дослідницької діяльності, учені приділяють серйозну увагу самостійній роботі студентів, культурі їхньої навчальної праці [1; 7].

Самостійна робота є складовою будь-якої форми організації навчального процесу, що допомагає активізувати розумову діяльність магістрів у процесі навчання. Самостійність – одна з рис характеру особистості, яка знаходить своє вираження в системі мислення, різних видах діяльності і вчинках та є умовою формування активної життєвої позиції.

Завдяки особистісно орієнтованій професійній підготовці у ВНЗ магістр опановує потрібні для виконання професійних обов'язків теоретичні знання та набуває вмінь орієнтуватися в інформації і знаходити її. Але ці процеси відбуватимуться значно успішніше, якщо буде ефективно організовано його самостійну роботу.

Формою підсумкової атестації студента, який завершує підготовку за освітньою програмою четвертого рівня, є магістерська робота, що являє собою завершене наукове дослідження, яке характеризується внутрішньою єдністю і відображає перебіг та результати розробки обраної теми. Разом із тим, магістерську роботу можна віднести до розряду навчально-дослідницьких робіт, основу яких складає моделювання вже відомих рішень, а її науковий рівень відповідає програмі навчання. Ця робота здійснюється впродовж усього терміну навчання в магістратурі під супроводом наукового керівника та є інтегральним показником якості підготовки магістра [4, с. 16].

Висновки та перспективи подальших досліджень проблеми. Отже, у контексті підготовки магістрів проблема формування їх готовності до педагогічної та науково-дослідницької діяльності набуває великого значення. Розвиток у магістрів зацікавленості і потреби в постійному самовдосконаленні як неодмінній якості сучасного фахівця зумовлює

подальше становлення їх як професіоналів, дослідників, спроможних до проектування та реалізації, корекції і розвитку власної діяльності, уміння самостійно на високому рівні виконувати наукову, педагогічну й управлінську діяльність.

До подальших напрямів дослідження вважаємо за доцільне віднести такі проблеми: порівняльний аналіз підготовки магістрів гуманітарного профілю до науково-дослідницької діяльності в Україні і за кордоном, постійне оновлення навчально-методичного супроводу для магістрів вищих педагогічних навчальних закладів.

Література

1. Буева, Л.П. Социальная среда и сознание личности / Л.П. Буева. – М.: МГУ, 1968. – 268 с.
2. Вища освіта України і Болонський процес: навчальний посібник / [Степко М.Ф., Болюбаш Я.Я., Шинкарук В.Д. та ін.]; за ред. В.Г. Кременя. – К.: Освіта, 2004. – 384 с.
3. Гузій Н.В. Педагогічний професіоналізм: історико-методологічні та теоретичні аспекти: монографія / Н.В. Гузій. – К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2004. – 243 с.
4. Дарманський М.М. Дипломна робота в системі ступеневої підготовки педагогів / М.М. Дарманський, В.П. Калинюк, Ю.В. Телячий. – Хмельницький, 2001. – 143 с.
5. Про освітньо-кваліфікаційні рівні (ступеневу освіту) : Лист Міністерства освіти і науки України від 25.04.2001 № 1/9-168. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakony.com.ua/lawbase/sedcontent.html?id=79711&p=1>.
6. Про затвердження Положення про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах від 2 червня 1993 року № 161 (з0173-93) : Наказ Міністерства освіти і науки України. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/z0173-93>.
7. Педагогика профессионального образования : учебное пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / [Белозерцев Е. П., Гонеев А. Д., Пашков А. Г. и др.]; под ред. В.А. Слостенина. – [3-е изд.]. – М.: Издательство «Academia», 2008. – 368 с.
8. Про затвердження Положення про освітньо-кваліфікаційні рівні (ступеневу освіту) : Постанова Кабінету Міністрів України від 20 січня 1998 р. № 65. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/65-98-п>.
9. Рудницька О.П. Педагогіка загальна та мистецька: Навч. посібник. / О.П. Рудницька. – К.: ТОВ «Інтерпроф», 2002. – 270 с.
10. Реферати, курсові і дипломні українською мовою [Електронний ресурс]. – Режим доступу: ua.textreferat.com.
11. Веб-кафедра менеджменту освіти та психології [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://virtkafedra.ucoz.ua>.

Гребенев И.В.

доктор педагогических наук, профессор, Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского

УДК 378.147.091.3:37.011.3-051:53

СОДЕРЖАНИЕ И МЕТОДИКА ПОДГОТОВКИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ФИЗИКИ В КЛАССИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

Обсуждаются проблемы подготовки преподавателей к работе в изменяющихся педагогических ситуациях и роль фундаментальной научной и дидактической подготовки.

Ключевые слова: *Подготовка преподавателей, дидактика предмета, методическая компетентность.*

This paper discusses the structure of the profession and the professional competence of the teacher. As an important component of the current level of pedagogical criteria defined professional skills to design their own effective learning process for elective, unpredictable teaching situation. The definition of methodical competence of the teacher, as its ability to design effective learning process for a wide range of pedagogical situations in the context of the subject. The most important task of the teacher is to model, design and construction of the learning process for any combination of initial conditions pedagogical situation.

Formation of methodical competence is based on knowledge and skills in the field of scientific theory and psycho-pedagogical competence is argued that the ability of independent, evidence-based design of the educational process are not formed after a high school education or spontaneously formed long enough to complete. Formulated the principle of scientific training for teachers of physics in a classical university: the structure of the students to assimilate knowledge defines the basic physical characteristics of the constructed learning - objectives, teaching methods, ensuring the validity of the modeling, design and constructive work of the teacher. It was determined that a teacher with a high level of scientific and theoretical competence understands place in the structure of the content of the studied physical theory (the base, the core, the effect), on this basis, determines the location of the lesson in the topic, defines the type of lesson, highlights the cause-and-effect relationships, opens the logic of the subject in the relationship of the individual parts. On the scientific and theoretical training based teachers and teaching skills in the area of specific methods and techniques of teaching physics.

Lacking knowledge and skills in the field of psycho-pedagogical competence, the teacher will not be able to design and organize the training process aimed at the development of each student will not be able to carry out the differentiation of instruction, assess the level of their own activities.

Keywords: *Teacher education, didactics, methodical competence.*

Широкое распространение в теории и практике подготовки педагогов в России т.н. инновационного тренда, заявленное в ряде работ намерение уже на студенческой скамье подготовить сплошное поколение «инноваторов» [1] вызывают необходимость обсудить целесообразность изменения традиционной методики подготовки преподавателей, основанной на фундаментальном научном и дидактическом содержании.

Действительно, востребованные практикой умения самостоятельного, научно обоснованного конструирования учебного процесса не образуются после вузовского образования спонтанно или формируются достаточно долго и неполно. Рассматривая структуру профессиональной деятельности и профессиональной компетентности преподавателя мы в качестве важнейшего компонента, критерия актуального уровня педагогического профессионализма, определяем умение сконструировать собственный эффективный учебный процесс для вариативной, непредсказуемой педагогической ситуации [2]. Однако эта конструктивная деятельность преподавателя существенно отличается от произвола и желания применить какую либо понравившуюся ему «инновацию». В рамках и традициях университетской учебной и научной подготовки любое действие опирается на логику, положения науки и может быть убедительно аргументировано. Уровней аргументации может быть несколько – рекомендации изученных положений методики, дидактические и психологические нормы. Для обучения, например, физике, как учебному предмету, отражающему, прежде всего, основы науки, изоморфную копию соответствующей науки, немаловажное значение имеет следование объективной логике раскрытия изучаемого научного содержания. Мы предложили следующую трактовку принципа научности для подготовки преподавателей физики в классическом университете: *структура усваиваемого учащимися физического знания определяет основные характеристики конструируемого процесса обучения - цели, методы обучения, обеспечивая обоснованность моделирующей, проектировочной и конструктивной деятельности учителя* [3]. Вся методическая деятельность учителя определяется логикой раскрытия им основ физики, эта логика при минимальной подготовке учителя может быть просто логикой учебника методики или методического пособия. Однако при работе в непрерывно изменяющихся условиях новых программ, классов и учебников учитель должен сам её выстраивать. Поэтому никакая методическая компетентность, как способность осуществлять профессиональную преподавательскую деятельность средствами изучаемого предмета, не может существовать без базовой научной, предметной компетентности. Более того, желание любыми путями внедрить инновацию при низкой

предметной квалификации ведет не только к недопустимым предметным огрехам, но не позволяет найти и верное методическое решение [4].

Подчеркнем ещё одно чрезвычайно важное обстоятельство: все инновации, теоретические разработки в рамках педагогики и психологии, в области обучения и воспитания остаются достоянием лишь их авторов до тех пор, пока не будут реализованы в учебном процессе, который пока еще, к счастью, носит в школе предметный характер, и реализуются через предметное содержание. Следовательно, вне предметного поля деятельности конкретного учителя, вне реализации любой теории в контексте учебного предмета они не могут быть усвоены и доведены педагогами до практического применения. Реализации учителем любой теории, технологии в контексте физики, литературы или языка а priori не могут быть одинаковы — они неизбежно контекстно зависимы, и доводятся до практики средствами методики конкретного предмета [5].

Таким образом, важным элементом стандартов педагогического образования должна быть методическая компетентность учителя, определяемая как его *способность сконструировать эффективный учебный процесс для широкого круга педагогических ситуаций в контексте учебного предмета*.

Завершенная деятельность учителя по конструированию собственного учебного процесса начинается с анализа дидактических возможностей содержания по отношению к конкретной педагогической ситуации. Далее проходят этапы целеполагания, выбора методов и форм организации учебного процесса, отбора конкретных средств и элементов учебно-методического комплекса, типичных для конкретного учебного предмета, и завершается эта работа анализом результатов обучения, выраженных в учебных достижениях учащихся. Столь развернутый алгоритм деятельности учителя по конструированию учебного процесса мы привели для того, чтобы показать необходимость формулировки требования не только интегральной методической компетентности, но её декомпозиции до уровня конкретных научных, дидактических и методических умений преподавателей. Не у кого сегодня уже не вызывает сомнения, что любая компетентность педагога реализуется через общие педагогические и специфические (предметные) умения. Их отсутствие или пробелы в какой либо части важных умений не позволят получить и итоговую характеристику компетентности.

Процесс декомпозиции методической компетентности учителя физики, например, позволил выделить кроме названных уже общедидактических умений ставить цели, определять тип урока, выбирать оптимальные (по Ю.К. Бабанскому) методы и формы обучения, ряд важных умений именно для обучения этому предмету. Мы назовём их в следующем порядке:

- умение выбирать оптимальные варианты демонстрационного эксперимента и эффективно организовывать познавательную деятельность учащихся на его основе;
- умение эффективно организовывать учебную исследовательскую деятельность учащихся на основе фронтальных лабораторных работ и других видах учебной деятельности;
- умение использовать дидактический материал и другое содержание учебника физики для организации познавательной деятельности учащихся;
- умение обучать школьников решению физических задач как важнейшее средство усвоения содержания предмета.

Могут быть выделены и другие важные профессиональные умения, но в названных нами аспектах сосредоточена специфика учебного предмета физики.

В структуре профессиональной компетентности учителя можно выделить три составляющих: научно-теоретическую, методическую и психолого-педагогическую. Высокий уровень развития одной из них не может компенсировать недостаточную сформированность других. Педагоги, имеющие высокий уровень подготовки в области фундаментальной науки, не всегда успешно справляются с педагогическим трудом по показателям деятельности учащихся. Известные исследования показали, что «корреляционная зависимость между результативностью труда и знанием предмета не равна единице (0,6), между результативностью труда и отношением к делу также не равна единице (0,6). То есть имеются учителя, которые, несмотря на глубокое знание предмета и высокий уровень ответственного отношения к делу, не умеют обучить своему предмету» [6].

Необходимо отметить, что формирование методической компетентности опирается на знания и умения в области научно-теоретической и психолого-педагогической компетентности. Не имея достаточного уровня подготовки в области физики, учитель не сможет эффективно решать методические задачи. Например, конструирование учебного процесса начинается с анализа содержания обучения, определения объема и уровня физического материала, который при любой организации учебного процесса должен быть усвоен учащимися. Учитель с низким уровнем научно-теоретической подготовки понимает под содержанием, подлежащего усвоению, только текст параграфа учебника. Учитель с высоким уровнем научно-теоретической компетентности понимает место изучаемого содержания в структуре физической теории (основание, ядро, следствия), исходя из этого, определяет место данного урока в составе темы, определяет тип урока; выделяет причинно-следственные связи, раскрывает логику предмета во взаимосвязях его отдельных частей. При выборе методов

обучения, соответствующего уровню самостоятельности учащихся в познавательной деятельности (принцип доступности и посильной сложности), необходимо оценить сложность изучаемого материала. На научно-теоретической подготовке базируются и методические умения учителя в области специфических методов и приемов обучения физике: планировать и ставить демонстрационный эксперимент как ведущий специфический метод обучения; организовать работу учащихся с учебником на уроках и дома; правильно подобрать учебные задачи для достижения учащимися запланированного программой уровня умений и навыков; организовать лабораторную работу с учетом ее места в учебном процессе, в зависимости от ведущего метода обучения, в сочетании с другими элементами урока. Не обладая знаниями и умениями в области психолого-педагогической компетентности, учитель не сможет сконструировать и организовать учебный процесс, направленный на развитие каждого учащегося, не сможет осуществить дифференциацию обучения, оценить уровень собственной деятельности. Таким образом, приведенные выше данные из работы Н.В. Кузьминой объясняются тем, что составляющие профессиональной компетентности не просто суммируются, но находятся в системной взаимосвязи [7].

Для описания требуемого уровня методической компетентности преподавателя в его профессиональной деятельности ми использована и дополнена разработанная В.В. Краевским система принципов конструирования процесса обучения [8]. *Первым принципом конструирования процесса обучения является необходимость соблюдения последовательности переходов от теоретических моделей обучения к нормативным, от последних – к конкретным проектам деятельности и далее - к конструированию в самом процессе обучения.* Первоначальный этап деятельности по конструированию учебного процесса, конкретного урока состоит в определении нормативных представлений о главных характеристиках должного учебного процесса, полученных в *теоретическом моделировании*. В этом описании еще не будет конкретики реального класса, но уже должен быть определен спектр возможных вариантов. Это сугубо научная задача, работа для теоретического анализа содержания, целей, существенных на этом этапе дидактических норм. Моделирование должного учебного процесса, определение его нормативов – это функция дидактики предмета как науки, теории обучения предмету. Разработанные учеными нормы, модели должны быть усвоены, обработаны методистами, учителями и реализоваться в следующих описанных нами уровнях функционирования теории, которые в данном контексте названы *проективным и конструктивным*. Результат проектирования – идеальное проектное содержание, т.е. проект, далее реализуемый на практике системой средств,

разрабатываемых в деятельности конструирования.. *Модель абстрактна, отражает идеальный вариант учебного процесса, проект – типичен, разработан для условной ситуации с заданными условиями, окончательная его реализация происходит в ходе конструирования и реализации конкретного урока.* В реализации дидактики физики в виде учебного предмета в подготовке преподавателей в вузе эта моделирующая функция проявляется в полной мере, переходя в стадию проектирования – студенты создают модельное описание, некоторый проект конструируемого ими далее урока, учебного процесса.

При моделировании учебного процесса важен *принцип соответствия средств, намечаемых на каждом этапе к использованию в процессе обучения, дидактическим целям и условиям протекания этого процесса.* В качестве таких средств могут выступать учебное оборудование, демонстрационный и лабораторный эксперимент, задачи и текст учебника и даже имеющиеся у учителя методические рекомендации и разработки. Дидактическое моделирование и конструирование реализует перенос теоретического знания в нормативное педагогическое средство, выступает как завершенная деятельность, реализованная в контексте учебного предмета и методики обучения. В развитие указанного принципа нами предлагается *принцип контекстности, контекстной выраженности и переработки на материале предмета дидактических норм: лишь после того, как, исходя из объективной логики раскрытия учебного материала, учитель обосновал применение того или иного средства на дидактическом уровне, он может описывать конкретику его реализации в терминах предметной преподавательской деятельности. В ходе этого процесса общие дидактические нормы и закономерности должны приобрести предметную, контекстную выраженность, должны быть оформленными на языке конкретной методики преподавания, поскольку лишь на этом языке они могут быть восприняты и применены в практике обучения.*

Важнейшей задачей учителя является моделирование, проектирование и конструирование учебного процесса для любого сочетания начальных условий педагогической ситуации. По отношению к этой деятельности мы выделяем три уровня профессиональной компетентности учителя [7]. Находясь на *первом уровне*, который можно назвать эмпирическим, учитель в своей практической деятельности руководствуется готовыми разработками, рекомендациями, не умея самостоятельно анализировать и конструировать учебный процесс, находить обоснованное теоретически, а не эмпирически решение педагогической задачи.

Второй уровень предполагает, что внешняя предметная деятельность предваряется внутренней теоретической, т.е. осуществляется осмысление цели действий, ожидаемых результатов, предполагаемых действий,

условий их выполнения. Находясь на этом уровне, педагог, основываясь на существующих методических рекомендациях, разработках, может проанализировать предложенные решения на теоретической основе и осознанно выбрать последовательность применения педагогического инструментария – методов, форм, средств обучения.

Третий уровень – учитель конструирует учебный процесс, исходя из его логики, свободно применяет в практической деятельности теоретические основы (в области фундаментальной науки, методики преподавания физики и психолого-педагогической науки) педагогической деятельности, находит обоснованное решение любой педагогической и дидактической задачи, ориентируясь на развитие учащихся и саморазвитие.

В настоящее время проблема развития профессиональной компетентности является особенно актуальной, т.к. постоянно изменяются условия профессиональной деятельности: содержание, цели обучения, состав учебно-методических комплектов. От учителя требуется индивидуальное конструирование урока в соответствии с дидактической ситуацией и содержанием обучения, целями конкретной школы и класса, состава учащихся, УМК (*второй и третий* уровень развития профессиональной компетентности). Мы считаем, что обобщенные умения учителя по организации учебного процесса не развиваются самопроизвольно в процессе его подготовки в вузе и педагогической деятельности, но развитие профессиональной компетентности достигается систематическим и целенаправленным формированием каждого из компонентов.

В критериальном аппарате, системе итоговых заданий для проверки уровня методической компетентности студента или педагога в системе повышения квалификации должны проявиться как общие педагогические, дидактические умения, так и предметная, научная подготовка, позволяющая делать обоснованные методические заключения. По результатам выполнения этих заданий должны выявляться умения применять дидактический аппарат, умения и навыки в области конкретной методики преподавания и техники учительского труда. Всё это должно быть связано в единое комплексное задание, отражающее структуру педагогической деятельности, имеющее достаточно четкие вводные данные, описывающие конкретную дидактическую ситуацию, позволяющее сконструировать обоснованное методическое решение, что и позволит оценить степень подготовки выпускника.

В качестве примера критериев оценки конкретной компоненты методической деятельности приведем нормы для оценки умений учителя проектировать использование учебного эксперимента, как ведущего специфического метода обучения физике и ряду других естественнонаучных предметов.

Первый уровень. Учитель включает эксперимент в план урока, потому что он описан в параграфе учебника или методических рекомендациях, и не может обосновать, почему выбран именно данный эксперимент для организации познавательной деятельности учащихся.

Второй уровень. Основываясь на методических рекомендациях или содержании текста учебника, учитель анализирует предложенные там эксперименты, выбирает вариант включения демонстрационных экспериментов в учебный процесс (источник проблемной ситуации, исходный факт теории, средство проверки гипотезы, иллюстрация рассказа учителя), исходя из содержания изучаемого материала, цели урока, ведущего метода обучения.

Третий уровень. При конструировании учебного процесса, проанализировав содержание, которое должны усвоить учащиеся, учитель определяет, нужен ли на данном этапе эксперимент, а если нужен, то какой эксперимент даст оптимальную возможность организации познавательной деятельности учащихся, направленной на усвоение этого содержания. Выбрав соответствующий эксперимент и вариант его проведения, учитель планирует познавательную деятельность учащихся по усвоению информации, осмыслению фактов и получению выводов из увиденного, наблюдаемого процесса во время эксперимента.

Для выхода учителя на третий из описанных уровней его необходимо вооружить некоторым набором методических положений, применение которых позволило бы упорядочить осознанную деятельность по организации учебного эксперимента в ходе конструирования урока. Эти методические нормы рассмотрены нами в статье [9]. В рамках развиваемой нами концепции дидактики физики как контекстно зависимой теории обучения [5] следует подчеркнуть фундаментальную роль не просто познавательной деятельности учащихся, основанной на эксперименте, но деятельности, обоснованной содержанием обучения, направленной на усвоение максимально возможного объективного содержания, научной основы изучаемого содержания. Проведённый нами педагогический эксперимент позволил установить, что в тех случаях, когда применение учителем на уроке учебного физического эксперимента не привело к формированию требуемого уровня знаний и умений, в подавляющем большинстве цели урока в целом, и конкретного эксперимента на выбранном этапе, не отвечали объективно месту этого опыта в системе раскрытия физического содержания. Если же цели урока не отвечают объективному содержанию учебного материала, то и деятельность учащихся не может быть организована продуктивной.

Сделаем некоторые выводы. Непрерывно идущие инновационные процессы в образовании приводят к тому, что педагогическая, дидактическая

и методическая ситуация, в которой учителю приходится работать, непрерывно изменяется и зачастую существенно отличается от того, чему он обучался в вузе. Высокий уровень знаний по предмету и владение изученными основами методики его преподавания уже не могут полностью характеризовать актуальный уровень профессиональной подготовленности учителя. Анализ практики показывает, что одной из серьезных проблем современной образовательной системы является недостаточный уровень подготовленности учителей к работе в условиях, требующих принятия самостоятельных методических решений. Мы считаем, что основой для формирования актуального уровня педагогического профессионализма должна быть развитая педагогическая теория, реализованная в контексте предмета, усвоенная студентами на уровне творческого применения, и сформированные на этой основе конструктивные умения научно обоснованно решать педагогические задачи, моделировать и проектировать учебный процесс для вариативной педагогической ситуации.

Литература

1. Крысанова, О.А. Подготовка будущего учителя физики к инновационной деятельности на основе метаметодического подхода / О.А. Крысанова // Преподаватель XXI век. – 2011. – № 4. – Ч. 1. – С. 20 – 31.
2. Гребенев И.В. Формирование педагогического профессионализма преподавателей в условиях классического университета (на материале подготовки преподавателей физики) : дисс... д-ра пед.-наук : спец. 13.00.08 – теория и методика профессионального образования / Игорь Васильевич Гребенев. – Н.Новгород : ННГУ, 2008.- 342 с.
3. Чупрунов Е.В., Гребенев И.В. Фундаментальная научная подготовка учителя как основа его профессиональной компетентности / Е.В. Чупрунов, И.В. Гребенев // Педагогика. – 2010. – № 8. – С.65-71.
4. Чупрунов Е.В., Гребенев И.В. Теория обучения и моделирование учебного процесса / Е.В. Чупрунов, И.В. Гребенев // Вестник ННГУ. Серия «Инновации в образовании». – 2007. – № 1 – С. 28-32.
5. Гребенев И.В. Дидактика предмета как контекстно зависимая теория обучения / Игорь Васильевич Гребенев // Педагогика. – 2008. – № 2. – С. 27-31.
6. Кузьмина Н.В. Способности, одаренность, талант учителя / Н.В. Кузьмина. – Л.: Знание, 1985. – 32 с.
7. Гребенев И.В., Лебедева О.В. Теоретические основания развития методической компетентности учителя / И.В. Гребенев, О.В. Лебедева // Вестник ННГУ им. Н.И. Лобачевского. Серия «Инновации в образовании». – 2007. – № 4. – С.21-25.
8. Высотская С.И., Краевский В.В. Дидактические основания конструирования процесса обучения / С.И. Высотская, В.В. Краевский // Новые исследования в педагогических науках. – 1986. – № 1 (47). – С.36-40.
9. Гребенев И.В., Полушкина С.В. Методическая эффективность школьного физического эксперимента / И.В. Гребенев, С.В. Полушкина // Школа Будущего. – 2012. – №3. – С. 14-18.

Кречетников К.Г.

*профессор кафедры управления персоналом и экономики труда
Дальневосточного федерального университета (г. Владивосток), доктор
педагогических наук, профессор*

УДК 378.147

ПОНЯТИЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ СОЗДАНИЯ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ВУЗА

В статье рассматривается личностно-ориентированная парадигма образования. Анализируются и сопоставляются различные понятия образовательной среды. Рассматриваются также понятия «информационно-образовательная среда», «информационно-образовательная среда открытого образования», «развивающая», «вероятностная», «гуманитарная» образовательная среда. Кроме этого анализируется средоориентированный подход, позволяющий перенести акцент в деятельности преподавателя с активного педагогического воздействия на личность обучающегося в область формирования «образовательной среды», в которой происходит его самообучение и саморазвитие. Затем рассматриваются теоретические предпосылки создания личностно-ориентированной образовательной среды вуза.

Ключевые слова: *личностно-ориентированная парадигма образования, гуманизация образования, образовательная среда, средоориентированный подход, педагогические предпосылки.*

Krechetnikov K. G.

professor of the Department of occupational managements of the personnel and work economy Far East Federal University, doctor of pedagogical sciences, professor

CONCEPT AND PEDAGOGICAL PRECONDITIONS OF CREATION OF THE PERSONIFIED FOCUSED EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF HIGH SCHOOL

In article the personified focused paradigm of formation is considered, various concepts of the educational environment are analyzed and compared. Concepts «the information-educational environment», «the information-educational environment of open education», «the developing educational environment», «the likelihood educational environment», «the humanitarian educational environment» are considered. Educational environment are analyzed as set of possibilities for development trained, and also for display and development of its abilities and personal potentials; as self-training and self-development means (if trained itself chooses or the educational environment –

object of a choice and used means builds for itself the educational environment in this case it becomes the subject of self-development, and); as a designing and modelling subject (the educational environment of concrete high school at first is theoretically projected, and then it is practically modelled according to the training purposes, specific features of a contingent trained and high school conditions); as the object of psihologo-pedagogical examination and the monitoring, which necessity is dictated by constant dynamics of the educational environment. The conclusion that transferring of accent to the educational purposes from maintenance trained by the certain sum of knowledge, skills to complex development of the person becomes the characteristic line of present time providing conformity of education to interests and requirements of mankind. The analysis of senses of concept «the educational environment», has allowed to draw a conclusion volume, that the given concept is expedient for considering, as various polycultural formation, individual for everyone trained, environments for construction own "I", providing creation of conditions for actualisation of private world of trained, its personal growth, self-realisation, formation of its consciousness. The received conclusions allow to draw a conclusion on presence of the sufficient fundamental theoretical bases for working out of the complete concept of creation of the personified focused educational environment of high school.

Keywords: *The personified focused paradigm of formation, formation humanization of education, the educational environment, the environment focused approach, pedagogical preconditions.*

Согласно личностно-ориентированной образовательной парадигме, *система образования* – это специально организованная совокупность условий, создаваемых в обществе для развития человека [1]. Таким образом, перенесение акцента в образовательных целях с обеспечения обучающегося определённой суммой знаний, умений и навыков на комплексное развитие личности обучающегося становится характерной чертой настоящего времени, обеспечивающей соответствие образования интересам и потребностям человека. Современный выпускник должен быть творческой, свободной, активной, высоконравственной, гармонично развитой личностью, стремящейся к постоянному саморазвитию.

Целью функционирования образовательной среды вуза должно стать обеспечение становления и развития у обучающегося определённого способа мышления, способствующего получению и производству новых знаний, вооружение человека навыками саморазвития, поскольку процессы социализации и инкультурации личности становятся непрерывными, продолжающимися в течение всей жизни человека. «Цель, – отмечал К.Д. Ушинский, – состоит в развитии умственных способностей ученика, его наблюдательности, памяти, воображения, фантазии и рассудка. Должно

постоянно помнить, что следует передать ученику не только те или другие познания, но и развить в нем желание и способность самостоятельно, без учителя, приобретать новые познания. Эта способность ... должна остаться с учеником и тогда, когда учитель его оставит, и дать ученику средство извлекать полезные знания не только из книг, но и из предметов, его окружающих, из жизненных событий, из истории собственной его души. Обладая такой умственной силой, извлекающей отовсюду полезную пищу, человек будет учиться всю жизнь, что, конечно, и составляет одну из главнейших задач всякого ... учения» [2, с. 234].

Вообще принятие личностно-ориентированной парадигмы существенно меняет понимание феномена цели [3, с. 29]. Традиционно она представлялась как некоторая модель личности, выражающая заказ социума и имеющая форму «стандартов» образованности и поведения. Такое понимание цели, какой бы возвышенной она не была по содержанию, противоречит сущности личностно-развивающего образовательного процесса, поскольку личность по своей сути не терпит целей, заданных изначально, извне. Актуальным является такой *подход к целеобразованию*, при котором личность сама, под действием внутренних мотивов выстраивает систему своих образовательных целей, как часть своего внутреннего мира. «Нет необходимости что-либо привносить человеку извне, – писал Я.А. Коменский, – но необходимо развивать, выяснять то, что он имеет заложенным в себе самом, в зародыше, указывая значение всего существующего» [4, т. 1, с. 272]. Поэтому образовательная среда вуза должна обеспечивать возможность каждому обучающемуся задавать свои собственные образовательные цели, соответствующие его запросам, потребностям, ценностным установкам и индивидуальным возможностям.

Однако образование является не только потребностью личности, но и заказом социума. Следовательно, оптимальным является образование, предполагающее гармонию социальных потребностей и личностного саморазвивающегося начала. *Стратегический смысл образования в XXI веке* заключается в том, чтобы создать среду, обеспечивающую на основе саморазвития формирование человека с личным суверенитетом, свободного и творческого, способного непрерывно самоопределяться не только и не столько по целям узко профессиональной деятельности, сколько по общечеловеческим ценностям [5, с. 4].

Поворот образования к личности означает переход к более высокой ступени в познании и проектировании педагогических процессов, расширяет функцию *методологии педагогики*. Она становится своеобразной прикладной сферой философии человека, а в качестве регулятива педагогического познания выступает целостный образ человеческого бытия, возможностей образования в развитии сущностных сил человека.

«Образование невозможно без обращения к личности, – пишет В.В. Сериков, – дело лишь в том, какую роль играет личность в этом процессе – роль цели или средства» [3]. Если система образования, ставит целью получение человеком определённой суммы знаний, умений, навыков, то личность при этом используется как средство достижения цели. Развитие личности при таком подходе происходит попутно, в контексте обучения и не является прямой целью образования.

Содержание образования может быть разделено на два компонента: внутренний и внешний [6, с. 61]. Внешнее по отношению к индивиду содержание образования характеризуется той *образовательной областью*, которая предлагается ему для обеспечения условий развития личности. Внутреннее содержание образования создаётся на основе личного опыта индивида в результате его деятельности.

Личностное понимание образовательной области носит название *образовательной среды*. Отличием личностных знаний индивида от внешних являются освоенные им способы деятельности, понимание смысла изучаемой темы, самоопределение относительно неё и рефлексивно фиксируемое личное приращение обучающегося. Поэтому, в том случае, когда образовательная область создаётся при личностном подходе, при соизмерении каждого шага проекта с главной задачей обеспечения саморазвития личности, целесообразнее говорить о создании *образовательной среды*.

Рассмотрим происхождение понятий «среда» и «образовательная среда» несколько подробнее.

Несмотря на необычайно широкое употребление понятие «среда» не имеет четкого и однозначного определения в мире науки. В самом общем смысле «среда» понимается как «окружение», «окружающее человека социальное пространство», зона «непосредственной активности индивида, его ближайшего развития и действия» [7]. Именно это ближайшее окружение и общение с ним может оказывать наиболее сильное влияние на становление и развитие человека. Основными параметрами среды являются отношения, ценности, символы, вещи, предметы.

Наряду с термином «среда» активно используется еще целый ряд словосочетаний, таких как *«среда человека»*, *«окружающая среда»*, *«жизненная среда»* и др. Чаще всего под *окружающей средой* подразумевается та или иная совокупность условий и влияний, окружающих человека. *Среда человека* охватывает комплекс природных и социальных факторов, которые могут влиять прямо или косвенно, мгновенно или долговременно на жизнь и деятельность людей. Один человек для другого человека также выступает как элемент окружающей среды, оказывая на него влияния своими отношениями и действиями.

Известно, что среду человека определяют не просто как его окружение, а как то окружение, которое он воспринимает, на которое он реагирует, с которым вступает в контакт, взаимодействует. Следовательно, одно и то же окружение для разных людей будет иметь разное значение, а, следовательно, среда одного будет отличаться от среды другого. То есть, *предметно-пространственной средой*, с социально-педагогической точки зрения, является часть социальной среды, в которой осуществляется деятельность человека [8].

В зарубежной дидактике принято понятие *«средоориентированного обучения»* – обучения посредством особой «обучающей среды» как совокупности системных формирующих влияний предметной, социальной и информационной сред [9].

Понятие образовательной среды тесно связано с проблемами так называемой *социальной экологии*, предметом которой являются «специфические связи между человеком и его средой» [10]. Социальная экология есть составная часть экологии человека, изучающей влияние среды на человека и человека на среду.

Само понятие образовательной среды (и производные от него) разрабатывается на протяжении последних десятилетий рядом ученых, как в нашей стране, так и за рубежом. Коллективом ученых и педагогов и психологов-практиков Института педагогических инноваций Российской академии образования (В.И. Слободчиков, В.А. Петровский, Н.Б. Крылова, М.М. Князева и др.) разрабатывались философско-педагогические аспекты понятия «образовательная среда», приемы и технологии её создания.

П.А. Флоренский писал, что «культура есть среда, растящая и питающая личность» [7]. Творчество при таком подходе рассматривается как способ развития человека в культуре. *Образовательная среда* есть, прежде всего, подсистема социокультурной среды, совокупность исторически сложившихся факторов, обстоятельств, ситуаций, то есть целостность специально организованных педагогических условий развития личности. *Социокультурная среда* – это сложная структура общественных, материальных и духовных условий, в которых реализуется деятельность человека [11]. Среда оказывается существенным условием развития личности; в то же время под влиянием деятельности человека среда изменяется сама.

Образовательная среда – широкое, многогранное понятие. В научно-педагогической литературе можно найти такие его определения, раскрывающие сущность данного понятия с различных сторон:

– система ключевых факторов, определяющих образование и развитие человека: люди, которые влияют на образовательные процессы; общественно-политический строй страны; природная и социокультурная

среда (включая культуру педагогической среды); средства массовой информации; случайные события [там же];

– совокупность эмоционального микроклимата, личностного благополучия каждого обучающегося, особенностей микрокультуры образовательного учреждения в результате взаимодействия которых происходит становление личности обучающегося;

– часть социокультурного пространства, зона взаимодействия образовательных систем, их элементов, образовательного материала и субъектов образовательных процессов [7];

– предметно-пространственное окружение обучающегося, в котором он осуществляет свою учебную деятельность, расширенное за счет информационной среды [8];

– система влияний и условий формирования личности по заданному образцу, а также возможностей для её развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении [12];

– среда, в центре внимания которой находится личность обучающегося, среда для построения собственного «Я», способствующая самоактуализации, личностному росту [13]; она обеспечивает создание условий, способствующих самореализации обучающихся, становлению их самосознания, развитию у обучающихся единой картины мира, стремления к возможно более полному выявлению и развитию своих способностей;

– микромир, микромодель человеческой культуры, средство для актуализации внутреннего мира обучающегося; любое подлинное культурное пространство по сути своей неисчерпаемо, в нем возможно бесконечное количество различных образовательных траекторий с бесконечно разнообразными результатами [14];

– своеобразный антропософический релевантный информационный антураж, предназначенный для раскрытия творческого потенциала и талантов обучающегося и обучающегося [15];

– особое личностное пространство познания и развития, где каждый обучающийся развивается сообразно своим индивидуальным особенностям;

– совокупность социальных, культурных, а также специально организованных в образовательном учреждении психолого-педагогических условий, в результате взаимодействия которых с индивидом происходит становление личности [11];

– среда, играющая роль некоего достаточно аморфного посредника между личностью обучающегося и окружающим миром полностью отвечающего потребностям, интересам и стремлениям обучающегося, обеспечивая ему возможность наиболее полно раскрыть таящиеся в нем

природные силы и задатки; среда, косвенно, опосредованно влияющая на развитие обучающегося, активизирующая его [16].

В современных педагогических исследованиях встречаются также понятия «информационно-образовательная среда», «информационно-образовательная среда открытого образования», «развивающая», «вероятностная», «гуманитарная» образовательная среда.

Информационно-образовательная среда – программно-телекоммуникационное и педагогическое пространство с едиными технологическими средствами ведения учебного процесса, его информационной поддержкой и документированием в среде Интернет любому числу учебных заведений, независимо от их профессиональной специализации (уровня предлагаемого образования), организационно-правовой формы и формы собственности [15].

Информационно-образовательная среда открытого образования – единое информационно-образовательное пространство, построенное с помощью интеграции информации на традиционных и электронных носителях, компьютерно-телекоммуникационных технологий взаимодействия, включающее в себя виртуальные библиотеки, распределенные базы данных, оптимально структурированный учебно-методический комплекс и расширенный аппарат дидактики, в котором (пространстве) действуют принципы новой педагогической системы [там же].

Развивающая образовательная среда – среда, обеспечивающая открытость, динамичность и вариативность содержания, форм и методов творческой деятельности; дифференцированный индивидуальный творческий подход к личности [17].

Вероятностная образовательная среда – это ни в коем случае не совокупность учебных и наглядных пособий, специально «подогнанных» под требования той или иной программы, а своего рода микромодель культуры, важнейшей чертой которой является ее *принципиальная избыточность* по отношению к тем или иным конкретным учебным целям и задачам. И потому в эту среду можно погружаться, по ней можно путешествовать, её можно изучать, но её принципиально нельзя «до конца» освоить [14].

Вводя понятие «гуманитарная образовательная среда», исследователи рассматривают ее как условие, способное обеспечить формирование основ нового культурно-образовательного и социально-педагогического мышления. Гуманитарная образовательная среда является культурно-образовательным пространством с приоритетом гуманистически-нравственных ценностей и обладает такими качественными характеристиками, как целостность, автономность и открытость [11].

В связи с укреплением позиций гуманистического образования встают задачи создания новой образовательной среды как многомерного

пространства, адекватного современным потребностям обучающихся и соответствующего тенденциям развития современной культуры и технологий. Поэтому нужна и разработка гибкого средового подхода, ориентированного не столько на объектный, предметный мир, сколько на развитие внутреннего мира субъектов образования.

Для проблемы управления процессом становления образовательной среды важно то, что она может создаваться самим обучающимся – «каждый развивается сообразно своим индивидуальным особенностям, творя свое собственное образовательное пространство как пространство вхождения в культуру» [7]. Образовательная среда каждой личности представляет собой «личностное пространство познания и развития».

Образовательная среда может рассматриваться как [18]:

1) *совокупность возможностей* для развития обучающегося, а также для проявления и развития его способностей и личностных потенциалов;

2) *средство самообучения и саморазвития*; если обучающийся сам выбирает или выстраивает для себя образовательную среду, то в этом случае он становится субъектом саморазвития, а образовательная среда – объектом выбора и используемым средством;

3) *предмет проектирования и моделирования*; образовательная среда конкретного вуза сначала теоретически проектируется, а затем практически моделируется в соответствии с целями обучения, специфическими особенностями контингента обучающихся и условиями вуза;

4) *объект психолого-педагогической экспертизы и мониторинга*, необходимость которых диктуется постоянной динамикой образовательной среды.

В.И. Слободчиков выделяет два основных показателя образовательной среды – ее насыщенность (ресурсный потенциал) и структурированность (способ организации) [там же].

Основные практические задачи, решаемые в рамках средоориентированного подхода [7]:

- конструирование многообразия образовательных сред;
- определение общего и локального обучающего эффекта образовательных сред и его повышение;
- анализ влияния среды на последующее поведение и развитие субъекта.

Развитие личности во многом зависит от того, влияние каких систем (открытых или закрытых) преобладает в ее индивидуальном опыте. Педагогические воздействия тех или иных систем будут формировать и соответствующий индивидуально-психологический склад человека, который, в свою очередь, с определенного момента начинает оказывать влияние на самостоятельные выборы его внешних связей и отношений,

причем условием наиболее успешного развития индивида является обеспечение открытого взаимодействия (диалога) его в окружающей среде.

В.А. Ясвин предлагает в образовательной среде выделять пространственно-архитектурный, социальный и психодидактический компоненты [12].

Первый компонент – это архитектурные особенности здания, оборудование, особая атрибутика учебной обстановки. Трудно говорить о духовности и личностном росте в помещении с низким потолком, грязно-коричневыми стенами и старой поломанной мебелью.

Социальный компонент образовательной среды определяется особой, присущей именно данному типу культуры формой общности. Важно, чтобы выполнялись следующие условия: преподаватель и обучающийся – единый полисубъект развития; наличие между педагогом и обучающимися отношений сотрудничества; наличие коллективно-распределенной учебной деятельности; насыщение жизни в вузе коммуникацией.

Психодидактический компонент включает в себя содержание и организацию образования.

Ю. Кулюткин и С. Тарасов различают в среде любого образовательного учреждения следующие компоненты структуры [11]:

1. Пространственно-семантический компонент:

– архитектурно-эстетическая организация жизненного пространства (архитектура здания и дизайн интерьеров, пространственная структура учебных и рекреационных помещений, возможность пространственной трансформации помещений при возникающей необходимости и др.);

– символическое пространство (различные символы – герб, гимн, традиции и др.).

2. Содержательно-методический компонент:

– содержательная сфера (концепции обучения и воспитания, образовательные и учебные программы, учебный план, учебники и учебные пособия и др.);

– формы и методы организации образования (формы организации занятий – уроки, дискуссии, конференции, экскурсии и т.д., исследовательские общества, структуры самоуправления и др.).

3. Коммуникационно-организационный компонент:

– особенности субъектов образовательной среды (распределение статусов и ролей, половозрастные и национальные особенности обучающихся и педагогов, их ценности, установки, стереотипы и т.п.);

– коммуникационная сфера (стиль общения и преподавания, пространственная и социальная плотность среди субъектов образования, степень скученности и др.);

– организационные условия (особенности управленческой культуры, наличие творческих объединений преподавателей, инициативных групп и др.).

Среды разнообразны по содержательным характеристикам и формам. Различают образовательные среды естественные и искусственные, предметные и информационно-динамические, адаптивные и т.п.

Существуют различные основания, для типологизации образовательных сред:

– по стилю взаимодействия внутри среды (конкурентная – кооперативная, гуманистическая – технократическая и т.д.);

– по характеру отношения к социальному опыту и его передаче (традиционная – инновационная, национальная – универсальная и т. д.);

– по степени творческой активности (творческая – регламентированная);

– по характеру взаимодействия с внешней средой (открытая – замкнутая).

Любая типология образовательных сред условна. В одном вузе может быть сочетание разных, иногда весьма противоречивых сред.

Характеристику некоторых типов среды дал Я. Корчак: «догматический», «безмятежного потребления», «внешнего лоска и карьеры», «идейный» [12]. «Догматический» тип характеризуется наличием жестких традиций и авторитета, дисциплиной, пассивностью обучающихся. Для «безмятежной» образовательной среды характерно доброжелательное отношение к воспитанникам, отсутствие необходимой требовательности; такой тип формирует пассивность и неспособность к деятельной, напряженной жизни. «Карьерный» тип формирует конкурентоспособность, упорство, деятельный прагматизм, равнодушие к другим. «Идейная» (творческая) среда воспитывает личность с высокой самооценкой, активно осваивающую и преобразующую окружающий мир, открытую и свободную.

К характеристикам образовательной среды можно отнести её «обогащенность» (способность охватывать значительный пласт современной культуры), развивающий характер, обеспеченность возможностей для активности субъектов образования.

Важная характеристика образовательной среды – её векторность – выраженность развивающего эффекта в определенном спектре задач. В однородных средах, обладающих широким спектром влияний, развивающий эффект проявляется в переносе свойств образовательной среды и опосредованных ею психических свойств субъекта на потенциальные профессиональные среды. Существуют среды, в которых с целью интенсификации учебного процесса используются эффекты направленной трансформации своих свойств в зависимости от состояния и

особенностей психофизиологической системы обучающегося. Такие среды называются *адаптивными информационно-динамическими* [7].

Основным ресурсом образовательной среды является личностно-ориентированный подход. Образовательная среда, выступающая как совокупность экопсихологических условий жизнедеятельности обучающихся, проектируется как бы заново каждый раз при появлении нового субъекта обучения или при обнаружении сдвигов в развитии отдельного обучающегося. Поэтому развитие образовательной среды есть условие развития каждого отдельного обучающегося и всего микросоциума вуза.

Средоориентированный подход позволяет перенести акцент в деятельности преподавателя с активного педагогического воздействия на личность обучающегося в область формирования «образовательной среды», в которой происходит его самообучение и саморазвитие. При такой организации образования включаются механизмы внутренней активности обучающегося в его взаимодействиях со средой.

Чем больше и полнее личность использует возможности среды, тем более успешно происходит ее свободное и активное саморазвитие: человек одновременно является продуктом и творцом своей среды, делает возможным интеллектуальное, моральное и духовное развитие.

В личностно-ориентированном образовании взаимоотношение среды и развития личности понимается как многообразная, противоречивая и «пространственно-объемная по характеру» взаимосвязь индивида с тем, что его окружает [там же].

Подводя итог анализу многогранного понятия образовательной среды, хочется акцентировать внимание на том, что его менее всего целесообразно рассматривать, как «систему влияний и условий формирования личности по заданному образцу», но в качестве разнообразного поликультурного образования, индивидуального для каждого обучающегося, среды для построения собственного «Я», обеспечивающей создание условий для актуализации внутреннего мира обучающегося, его личностного роста, самореализации, становления его самосознания.

Анализ и систематизация различных образовательных идей позволяет выбрать наиболее интересные идеи, предложения, которые можно использовать при создании личностно-ориентированной образовательной среды вуза. Эти идеи следующие:

1) последовательное прохождение ступеней образования: описательной – составление общих представлений и понятий; познавательной – понимание основных связей, законов, тенденций развития; открытий, когда от освоенного материала приходят к новым результатам (Я.А. Коменский);

2) специально организованные упражнения ума в изучении связи идей, их отношений и в прослеживании их последовательности; обучение правильной постановке вопроса, выделению стержня вопроса (Д. Локк);

3) обучение через самостоятельные исследования, рассуждения, «микрооткрытия» (Ж.-Ж. Руссо);

4) привитие навыков логического мышления, которые «гармонировали бы с самой природой человека»; природосообразность обучения и развития (И.Г. Песталоцци);

5) активность и самостоятельность обучающихся: «... всякий метод плох, если приучает учащегося к простой восприимчивости или пассивности, и хорош в той степени, в какой возбуждает в нем самостоятельность...» (А. Дистервег, М. Монтессори);

6) акцент на развитие у обучающихся теоретического мышления, которое связано с отражением, поиском и рассмотрением существенных отношений, оснований собственных действий, определением оптимального действия (В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин);

7) специально организованное обучение таким эвристическим приемам, как конкретизация, абстрагирование, варьирование, аналогия; учёт скачкообразности процесса поиска новых знаний (З.И. Калмыкова);

8) использование опорных сигналов, многократного повторения, оригинальной системы контроля (В.Ф. Шаталов);

9) применение блочно-параллельной системы обучения с тесной интеграцией дисциплин; учёт всех неординарных достижений обучающихся в специальных творческих книжках (И.П. Волков);

10) использование таких принципов организации воспитания всесторонне развитой и социально зрелой личности (Л.М. Фридман), как:

- самостоятельность обучающихся в выборе учебных целей;
- развитие и учёт индивидуальных особенностей обучающихся;
- ролевое участие; один и тот же обучающийся должен выступать в роли и ответственного, и подчиненного (что особенно важно при подготовке управленческих кадров);

- психологическое обеспечение – развитие мотивации учения;

- преобладающая роль самоконтроля;

11) обучение специальным алгоритмам выполнения операций анализа, синтеза, сравнения, обобщения, классификации (Н.Н. Поспелов); вовлечение обучающихся в создание этих алгоритмов (правил), в обоснование решений, в анализ ошибок;

12) гуманизация процесса обучения; совместное личностное и профессиональное развитие участников учебного процесса; обучение в сотрудничестве (Ш.А. Амонашвили, Е.Н. Ильин, С.Н. Лысенко и др.);

13) составление развивающих заданий, приводящих к самостоятельному открытию и приобретению нового опыта (В.А. Петровский); личностно-ориентированный подход, использующий принципы:

- вариативности; использование различных моделей обучения в зависимости от индивидуальных особенностей обучающихся, их опыта;
- синтеза интеллекта, аффекта и действия; комбинирование познания, совместного действия и эмоционального освоения мира;
- приоритетного старта; вовлечение обучающихся в такие виды деятельности, которые им приятнее, ближе, предпочтительнее;

14) целенаправленное использование таких приемов учебной работы, как: сравнение, обобщение, раскрытие причинно-следственных связей, наблюдение, составление характеристик явлений, разделение существенных и несущественных признаков понятий, управления учебной деятельностью; обучающийся должен уметь: раскладывать прием на действия, переносить известный прием в новую ситуацию (Е.Н. Кабанова-Меллер);

15) использование системы принципов личностного развития субъектов обучения (В.П. Зинченко и Е.Б. Моргунов), включающей в числе других такие наиболее важные в системе вузов принципы, как:

- ведущая роль социокультурного контекста развития;
- амплификация (расширение) развития; выбор видов деятельности;
- необходимость определения «размеров» индивидуальной зоны ближайшего развития обучающегося;
- единство сознания и деятельности.

Анализ различных педагогических подходов к поиску и обоснованию путей и средств создания личностно-ориентированной образовательной среды вуза, позволил получить следующие выводы:

– перенесение акцента в образовательных целях с обеспечения обучающегося определённой суммой знаний, умений и навыков на комплексное развитие личности обучающегося становится характерной чертой настоящего времени, обеспечивающей соответствие образования интересам и потребностям человека;

– поворот образования к личности означает переход к более высокой степени в познании педагогических процессов, расширяет функцию методологии педагогики, которая становится своеобразной прикладной сферой философии человека;

– образовательная среда вуза должна рассматривать механизмы личностного существования человека как прямой «продукт» образования; при этом природа и механизм личностного саморазвития являются той основой, которая обуславливает средства, факторы, педагогически обеспечивающие данный процесс;

– анализ смыслов понятия «образовательная среда», позволил сделать вывод том, что данное понятие целесообразно рассматривать, в качестве разнообразного поликультурного образования, индивидуального для каждого обучающегося, среды для построения собственного «Я», обеспечивающей создание условий для актуализации внутреннего мира обучающегося, его личностного роста, самореализации, становления его самосознания;

– проект образовательной среды должен быть гибким и чутко реагировать на появления новых субъектов образования или на изменения в развитии каждого отдельного обучающегося; развитие образовательной среды есть условие развития каждого обучающегося.

Полученные выводы подтверждают наличие достаточных фундаментальных теоретических оснований для разработки целостной концепции личностно-ориентированной образовательной среды вуза.

Литература

1. Столяренко Л.Д. Педагогическая психология / Л.Д. Столяренко. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2000. – 544 с.
2. Ушинский К.Д. Избранные педагогические сочинения в 2-х томах / К.Д. Ушинский. – Т. 2. – М.: Учпедгиз, 1964. – С. 734.
3. Сериков В.В. Образование и личность / В.В. Сериков. – М.: Логос, 1999. – 272 с.
4. Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения в 2-х томах / Я.А. Коменский. – М.: Педагогика, 1982. – 1232 с.
5. Чернилевский Д.В. Креативная педагогика и психология / Д.В. Чернилевский, А.В. Морозов. – М.: МГТА, 2001. – 301 с.
6. Хуторской А.В. Современная дидактика: Учебник для вузов / А.В. Хуторской. – СПб: Питер, 2011. – 544 с.
7. Дрофа В.М. Образовательная среда как объект управления : [Электронный ресурс] / В.М. Дрофа. – Режим доступа: http://oipkro.nm.ru/Text/t10_72.htm.
8. Демидов А.В. Использование Интернет-технологий для самоорганизации педагогического процесса : [Электронный ресурс] / А.В. Демидов. – Режим доступа: <http://relarn.samara.ru/thesis.asp?conf=2&start=1&ord=f&sid=0&spid=64>.
9. Дьюи Дж. Школы будущего / Дж. Дьюи, Э.В. Дьюи. – Берлин, 1922. – С. 16.
10. Маркович Д.Ж. Социальная экология / Д.Ж. Маркович. – М.: Наука, 1991. – С.28.
11. Кулюткин Ю. Образовательная среда и развитие личности : [Электронный ресурс] / Ю. Кулюткин, С. Тарасов. – Режим доступа: http://www.znanie.org/gurnal/n1_01/obraz_sreda.html.
12. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В.А. Ясвин. – М.: Просвещение, 2000. – С. 5 – 35.
13. Калинин В.Б. Гуманистическая модель экологического образования : [Электронный ресурс] / В.Б. Калинин. – Режим доступа: <http://www.aseko.org/theory/hum01.htm>.
14. Лобок А. Вероятностное образование в вопросах и ответах : [Электронный ресурс] / А. Лобок. – Режим доступа: <http://www.veol.ru/vosophiaconc.php?id=3>.

15. Солдаткин В.И. Re: «О деталях» Концепции ИОС ОО РФ : [Электронный ресурс] / В.И. Солдаткин. – Режим доступа: <http://plany.sssu.ru/phorum/read.php?f=4&i=13&t=8>.
16. Селиванова А.Р. Условия профессионально-личностного развития и саморазвития педагога : [Электронный ресурс] / А.Р. Селиванова. – Режим доступа: http://ooipkro.nm.ru/Text/t10_238.htm.
17. Гончарова Т.В. Повышение интереса к творческой деятельности как необходимое условие развития гармоничной личности будущего : [Электронный ресурс] / Т.В. Гончарова. – Режим доступа: <http://masu.ru/>.
18. Вачков И. Смена приоритетов : [Электронный ресурс] / И. Вачков. – Режим доступа: <http://archive.1september.ru/psy/2000/44/13.htm>.

Золотухіна С.Т.

*завідувач кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи
Харківського національного педагогічного університету імені
Г.С. Сковороди, доктор педагогічних наук, професор*

УДК 378.147:37.011.3-051

ІМПРОВІЗАЦІЯ В СИСТЕМІ ПІДГОТОВКИ УЧИТЕЛІВ

У статті розкрито зміст і форми підготовки майбутнього вчителя до імпровізації в навчально-виховному процесі школи. З'ясовано роль імпровізації в професійній діяльності вчителя, визначено і схарактеризовано етапи підготовки студентів вищих педагогічних закладів до володіння вміннями імпровізації.

Ключові слова: *імпровізація, майбутній учитель, підготовка, етапи.*

В статье определено содержание и формы подготовки будущего учителя к импровизации в учебно-воспитательном процессе школы. Выявлено роль импровизации в профессиональной деятельности учителя, определено и охарактеризовано этапы подготовки студентов высших педагогических учреждений к овладению умениями импровизации.

Ключевые слова: *импровизация, будущий учитель, подготовка, этапы.*

Актуальність проблеми: Як відомо, у педагогічній діяльності органічно співвідносяться інформативне і творче. Крім того, як правило, творче знаходить вияв у непередбаченому, стихійному пошуку відповіді, поради, що вимагає постійної готовності до імпровізації.

Саме готовність до миттєвого прийняття рішення дозволяє стимулювати учнів до подальшої навчально-пізнавальної діяльності, уникнути, попередити конфліктну ситуацію, створити комфортну атмосферу на заняттях, забезпечує реалізацію потреби учня в емоційному контакті, «відчуття себе як предмета зацікавленості і симпатії вчителя, однолітків» (К. Кондратенков) тощо.

Мета статті. Розкрити особливості підготовки майбутнього вчителя до імпровізаційної діяльності у процесі професійно-педагогічної підготовки.

Виклад основного матеріалу. Імпровізація (франц.improvisation) – несподіваний, неочікуваний. Імпровізація частіше всього знаходить вияв у поезії, музиці, танці, театральному мистецтві тощо. Однак робота педагога вимагає не менш імпровізованих дій, вчинків.

Сучасні дослідники (О.Башкір, В.Загв'язинський, В.Кан-Калик, В.Харкін, В.Смиренський, Г.Панченко та ін.) підтримують особливу роль імпровізації в житті вчителя, викладача, пов'язуючи її з ефективністю, творчістю його професійної діяльності[5-10].

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить про різні підходи до визначення суті дефініції «педагогічна імпровізація». Вона розуміється як здатність педагога оперативної й правильно оцінювати ситуації та вчинки учнів (В.І.Загв'язинський, В.А.Кан-Калик), реакція на щойно створену проблемну ситуацію (О.В.Хуторської), акт в процесі якого виконання співпадає або слідує одразу за створенням об'єктивно або суб'єктивно нового (В.М.Харкін), етапи творчості (В.А.Роменець), знаходження несподіваного педагогічного рішення і його миттєве втілення (О.К.Маркова, Л.М.Мітіна), об'єктивна, діалектично необхідна форма та спосіб діяльності педагога (Л.Ю.Берикханова), створення чогось безпосередньо в процесі його виконання [2; 4].

В основу визначення сутності дефініції педагогічної імпровізації авторами закладено: процес оцінювання й розв'язання педагогічної ситуації (В.І. Загв'язинський), особливу її значущість в навчально-виховному процесі (В.М.Смиренський). При цьому наголошується, що внутрішнім рушієм виникнення педагогічної імпровізації є інтуїція, а головною силою її функціонування – суперечності між: а) початковим задумом і новим, більш вдалим рішенням педагога, що виникло безпосередньо на уроці; б) нормативом, стандартом, що пропонує зміст педагогічного проекту уроку, і варіативно-мінливими умовами його реалізації [2].

Імпровізація, як правило, проявляється у словесних, фізичних або словесно-фізичних діях. Словесна дія в педагогічній імпровізації має форму монологу, діалогу, полілогу, фрази або репліки. Досить рідко в педагогічній імпровізації зустрічається фізична дія. Найчастіше вона знаходить свій прояв у жестах, міміці, поглядах. Широкого використання в педагогічній імпровізації набули словесно-фізичні дії.

Ступінь розробки проблеми. Імпровізація належить до найбільш складних наукових проблем, що вимагає її розгляду в різноманітних аспектах. Педагогічні засади імпровізації досліджували В.А.Роменець, Б.М.Рунін, І.В.Страхов; імпровізацію як один із проявів творчості

розглядали І.М.Бриль, Т.М.Джанізаде, Т.А.Діденко, Г.П.Каганович, С.М.Мальцев, А.Ф.Назаров, А.А.Нікітін, В.О.Нікітін, І.А.Петров, Л.О.Сабурова, В.М.Терської, В.І.Хазан; роль і місце імпровізації в мистецькій і викладацькій діяльності визначали Т.В.Дуткевич, В.І.Загв'язинський, І.О.Зимня, М.Й.Кнебель, О.К.Маркова, К.С.Станіславський, В.М.Харкін, А.В.Хуторської; питанням імпровізації в умовах педагогічного спілкування приділяли увагу В.Л.Зливков, В.А.Кан-Калик, О.О.Леонт'єв, Л.О.Савенкова, В.О.Сластьонін, В.І.Шинкаренко, В.В.Ягупов; прийняття несподіваного рішення як етап творчої діяльності досліджували М.В.Кларін, О.І.Ларичев, О.М.Мошкович, С.О.Сисоєва, С.Ю. Степанова та інші.

Педагогічна імпровізація, як зазначають науковці В.Харкін, О.Хуторської та інші має свої особливості, зумовлені специфікою діяльності вчителя. Педагогічна імпровізація розрахована, як підкреслює О.Башкір, на позитивне її сприйняття студентами, тобто характеризується обов'язково педагогічно значущим кінцевим результатом; поєднує формалізовану, регламентовану діяльність з творчою та виступає як показник якості взаємодії стереотипного й імпровізованого в ній; має публічний характер; потребі є володіння вчителем вербальними та невербальними засобами комунікації, які забезпечують яскраву виразність думки, логіку висловлювання, ефективність переконання. Освітньо-виховний ефект педагогічної імпровізації досягається й завдяки загальній культурі, педагогічній увазі, уяві, натхненню, інтуїції, урахуванню особливостей досвіду вчителя-імпровізатора.

У Харківському національному педагогічному університеті імені Г.С.Сковороди тривалий час йшов експеримент з підготовки вчителів до імпровізації в навчально-виховному процесі. Згідно розробленої програми експерименту (керівник О.Башкір) підготовка передбачала реалізацію трьох взаємопов'язаних етапів: мотиваційно-цільовий, теоретичний і практично-дослідний [1]. Так, розвиток позитивної мотивації майбутніх учителів до оволодіння вміннями імпровізації досягався внаслідок розкриття значущості імпровізації як фактора підтримки сприятливої атмосфери в імпровізації та стимулюванні майбутніх вчителів до використання її в навчально-виховному процесі. З цією метою студентів залучали до пошуку прикладів педагогічної імпровізації за матеріалами художньо-педагогічної літератури («Педагогічна поема», «Діти 80-х», «Серце віддаю дітям», «Джейн Ер» тощо); аналізу й обговорення ситуації із збірників задач з педагогіки (Б.З.Вульфів, Л.Л.Додон, М.Й.Кнебель, Л.В.Кондрашова, В.Л.Омеляненко та інші) Крім того, у контексті вище зазначеного, особливу роль відігравала й організація зустрічей студентів із старшокурсниками, молодими педагогами та досвідченими вчителями, як

постійно реалізують власні імпровізаційні рішення в спілкуванні з однолітками, колегами та учнями.

Теоретичну підготовку майбутнього вчителя в контексті зазначеної проблеми забезпечували курси «Педагогіка», «Основи педагогічної майстерності», спецсеминарів «Класний керівник», «Педагогічне спілкування», а також курсу «Історія театру, історія мистецтва». Утруднення, що виникали в процесі організації комунікації як провідної складової педагогічної імпровізації, розв'язувалися під час вивчення курсу «Культура мовлення», спецкурсу «Риторика».

Результатом виявлено знання про:

- суть імпровізації, її роль в діяльності вчителя;
- етапи імпровізації (осявання, миттєве осмислення ідеї, вибір шляху її реалізації; публічне втілення ідеї; миттєвий аналіз результату втілення педімпровізації);
- типи імпровізації (спонтанна, імпровізація з домашньою заготовкою, змішаний тип імпровізації);
- функції імпровізації (збуджувальна організуюча, стимулюючомотиваційна, комунікативна, регульовальна);
- критерії педагогічної імпровізації (раптовість, новизна, публічність, педагогічна значущість).

У руслі теоретичної підготовки підкреслюємо то використання в педагогічній практиці імпровізації, як інструменту виховання й навчання, фіксує собою принципово значущий підхід до організації навчально-виховного процесу. А її розгляд поза творчістю неможливе, адже імпровізація є компонентом творчості, яка також передбачає новизну, неочікуваність, які у свою чергу породжують інтерес, що є найважливішим елементом у навчанні, який прагнуть викликати у своїх учнів майже всі вчителі від часів, коли навчання здійснювалось у формі передачі досвіду, до сьогодення. Специфіка сучасних дітей, зміни їхніх інтересів, бажань вимагає від педагога постійного пошуку нових шляхів реалізації навчально-виховного процесу, вчитель «на ходу» повинен уміти змінювати свої плани, вирішувати складні ситуації.

Необхідно надавати творчого потенціалу різним видам діяльності як способу посилення її потенціалу та ефективності і це особливо стосується педагогічної діяльності. Розвиток здібностей до творчості неможливий без глибокого знання окремих сторін і всього її механізму.

Формування в майбутніх учителів умінь педагогічної імпровізації (практично-дослідницький етап) досягався розробкою і виконанням ними таких вправ:

- а) що сприяли актуалізації знань імпровізації, створенню відповідного психологічного налаштування на подальше оволодіння

вміннями педагогічної імпровізації: уведення імпровізації в контекст заняття (імпровізація з домашньою заготовкою), розв'язання педагогічних задач, які характеризують проблеми молодого вчителя, аналіз ситуацій кіножурналу «Єралаш», районних, міських й обласних конкурсів «Учитель року», перегляд фільмів («Один день з життя вчителя», «Доживемо до понеділка», «Велика перерва» тощо);

б) що забезпечували розвиток таких якостей учителя-імпровізатора, як фантазія («Орієнтування в умовах доквілля», «Передача емоцій», «Жива картина», уява («Впізнай мене», «Створи яскравий образ», «Пригадай», «Розшифруй композицію»), творчість (написання творів, казок на задані ключові слова), інтуїція («Смислова здогадка», «Спільний лист»), швидкість реакції («Газета», «Друкарська машинка», «Кореспонденту у школі»);

в) що дозволяли виявляти сформовані вміння педагогічної імпровізації (розв'язання педагогічних ситуацій типу «бажання учня працювати», «порушення дисципліни», «коментарі учнів», «складний учень», «знайомство з учнями», «запізнення учня», «втомлені учні»); проведення ділових ігор «Я за певних обставин», «Прес-конференція: проблеми школи», «Відкритий мікрофон», «Методоб'єднання», а також конкурсів-експромтів: написання віршів, акровіршів, буриме, есе, присвячених учителю, учню, «п'ятірці», відміннику; експрес-аналіз педагогічних імпровізацій із «Скриньки імпровізацій».

У формуванні готовності майбутніх учителів до імпровізації особливу роль відігравала педагогічна практика, у процесі якої студенти залучалися до аналізу уроку, виховних заходів у контексті досліджуваного феномену, підготовки та реалізації власних імпровізаційних актів. Як важливу ланку підготовки майбутнього вчителя до педагогічної імпровізації використовували й самопідготовку. Такі вправи, як «Установлення з кінця», «Індивідуальний тренінг», прослуховування доповідей і повідомлень теле- та радіотрансляцій, розробка імпровізацій на задану тему сприяли вдосконаленню в майбутніх учителів уваги, пам'яті, логічного мислення, швидкості реакції. Систематизацію й узагальнення набутих знань і вмінь у контексті досліджуваної проблеми забезпечував і спецкурс «Учитель-імпровізатор», запроваджений для студентів V курсу українського мовно-літературного факультету.

Таким чином, імпровізація в системі підготовки майбутнього вчителя займає провідне місце.

Результатом проведеної системної цілеспрямованої роботи студенти усвідомили роль педагогічної імпровізації в майбутній професійній діяльності, посилилось позитивне ставлення до володіння вміннями педагогічної імпровізації, а також бажання і прагнення публічно реалізовувати вміння імпровізувати тощо.

Література

1. Башкір О. Формування готовності майбутніх учителів до педагогічної імпровізації в процесі фахової підготовки: дис... на здобуття наук.ступеня кандидата пед.наук : спец. 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / Ольга Іванівна Башкір. ХНПУ ім. Г.С.Сковороди. – Х., 2010. – 239 с. + дод.
2. Загвязинский В.И. Педагогическое творчество учителя / В.И. Загвязинский. – М.: Просвещение, 1987. - 160с.
3. Импровизация и обучение игре на фортепиано. Метод.рек. / [Сост.Г.П.Каганович].-Минск, 1977.-с.1-2
4. Кан-Калик В.А., Никандров Н.Д. Педагогическое творчество /В.А. Кан-Калик, Н.Д. Никандров.-М.-:Педагогіка, 1990.-144с.
5. Кларин М.В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования игр и дискуссий [анализ зарубежного опыта] /М.В. Кларин.- Рига:НПУ «Експеримент», 1998.-180с.
6. Кузь В.В. Модель учителя нової генерації / В.В.Кузь //Рідна школа. – 2005. – №9-10. - С.31-35.
7. Лазарев М.О. Основи педагогічної творчості: навчальний посібник [для пед. ін-тів] / М.О.Лазарев.- Суми: ВВП «Мрія», 1195. - 212с.
8. Львова Ю.Л. Творча лабораторія учителя / Ю.Л. Львова //Педагогіка майстерності: тексти / [За заг. ред. І.А.Зязюна]. -Модуль III. - Полтава, 2006.-232.
9. Поташник М.М. Педагогическое творчество: Проблемы развития и опыт: пособие для учителя /М.М. Поташник. -К.Рад.школа, 1988.-187 С.
10. Станиславский К.С. Работа актера над собой /К.С. Станиславский.-М.: Искусство, 1985.-479С.
11. Харькин В.Н. Педагогическая импровизация: теория и методика /В.Н. Харькин.- М.: Магістр, 1992. – № 3. -156 с.

Сипченко В.І.

кандидат педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки вищої школи ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»

УДК 378.147:378.011.3-057.175

ПІДГОТОВКА ВИКЛАДАЧА ДЛЯ ВИЩОЇ ШКОЛИ

Автор статті доводить необхідність у спеціальній підготовці викладача для вищої школи. Пропонується компетентнісну модель підготовки та концептуальні принципи, на яких вона будується.

Ключові слова: *підготовка магістрів, педагогіка вищої школи, компетентність, компетенція, компетентнісний підхід, знання, вміння, викладач вищої школи.*

Автор статті раскрывает актуальность проблемы специальной подготовки преподавателя для высшей школы. Предлагается компетентностная модель магистерской подготовки такого специалиста и концептуальные принципы ее построения.

Ключевые слова: *підготовка магістрів, педагогіка вищої школи, компетентність, компетенція, компетентнісний підхід, знання, умения, концептуальні принципи, преподаватель вищої школи.*

Початок ХХІ століття в історії України – період інтенсивного розвитку і якісних перетворень у сфері вищої освіти, самоідентифікації української національної вищої школи в умовах формування єдиного світового освітнього простору і найважливіших системних змін.

Ці зміни стосуються різних напрямків роботи сучасного вишу, зокрема підготовки фахівців для роботи у вищому навчальному закладі. Найчастіше ми, як правило, дотримуємося старої традиції – залучати до роботи на посади асистентів, а іноді і старших викладачів кращих випускників, які виявили хист до науково-дослідної роботи, мають певні організаторські здібності, високий рівень професійної підготовки. Це добре, що кафедра піклується про кадровий склад, його науковий потенціал, залучає молодь до роботи у виші. Однак, наші спостереження свідчать про те, що не завжди посаду викладача обіймають кращі з кращих, принаймні не всі виправдовують наші сподівання. Минає деякий час і ми з'ясуємо, що молодому викладачеві бракує відповідних знань із педагогіки та психології вищої школи, він не володіє методикою викладання певного предмету, у багатьох з них – недостатній рівень професійної культури і педагогічної майстерності. Відсутність відповідних знань і певного досвіду негативно впливають на становлення особистості викладача вишу.

Отже, виникає негайна потреба в спеціальній підготовці викладача, який має відповідати всім вимогам, що стоять перед вищою школою України сьогодні. Саме тому вкрай необхідна підготовка магістрів вказаної спеціальності, яка повинна базуватися на концептуальних принципах, які розроблені відповідно до чинного законодавства України. При прийнятті нової редакції Закону України “Про вищу освіту” будуть внесені деякі корективи, особливо стосовно терміну навчання, бо збільшення терміну навчання за освітньо-кваліфікаційним рівнем “магістр” давно назріла.

Вважаємо за доцільне наголосити на аргументах на користь нашої думки.

На який контингент ми розраховуємо?

Хоча на сьогодні ще не затверджено в Україні державний стандарт зі спеціальності “Педагогіка вищої школи” освітньо-кваліфікаційного рівня магістр, але практика діяльності вищих навчальних закладів, які готують таких фахівців в Україні свідчить, що кваліфікація “Викладач вищого навчального закладу” все ж таки присвоюється.

Аналіз, який ми провели із потреби підготовки викладачів для вищих навчальних закладів Донецької області, свідчить, що професорсько-

викладацький склад потребує постійного оновлення та підвищення кваліфікації, в тому числі через навчання в аспірантурі та магістратурі. Навіть не враховуючи викладацький склад вищих професійних училищ і центрів професійно-технічної освіти, які готують молодших спеціалістів, кількість потенційних вступників на пропоновану нами спеціальність буде достатня на довгі роки. Слід також врахувати, що станом на 2013 рік, ні один вищий навчальний заклад III-IV рівнів акредитації Донецької області не має ліцензії на впровадження вищої освіти за спеціальністю “Педагогіка вищої школи” освітньо-кваліфікаційного рівня “магістр”. «Педагогіка вищої школи» як навчальна дисципліна покликана науково обґрунтовувати зміни, що відбуваються у вищій школі, закономірності і вимоги до сучасного навчального процесу, сприяти переведенню викладання у вищому навчальному закладі з рівня інформування на рівень управління розвитком, професійним становленням майбутніх фахівців.

І ще одне суттєве зауваження. Контингент вступників (відповідно до наказу постанови Кабінету Міністрів України від 27.08.2010 р. № 787) формується з фахівців, які мають освітньо-кваліфікаційний рівень спеціаліста або магістра на основі базової або повної вищої освіти будь-якого напрямку підготовки чи спеціальності. Тобто, кожний університет може отримати додаткові кошти не спираючись на випускників середніх загальноосвітніх навчальних закладів.

Слід наголосити, якою ми бачимо організацію підготовки магістрів за спеціальністю “Педагогіка вищої школи”. Перш за все, про концептуальні принципи, на яких, ми вважаємо, слід будувати підготовку магістрів.

Концептуальні принципи, на яких будується підготовка магістрів за спеціальністю 8.18010021 – педагогіка вищої школи

1. Підготовка магістрів здійснюється за такими напрямками: професійний фаховий і професійний дослідницький. Слід зауважити, що для цього педагогіки має бути відкрита постійно діюча аспірантура за галуззю науки – педагогічні науки.

2. Кандидатами на навчання в магістратурі можуть бути фахівці, які мають базову вищу освіту (або повну вищу освіту) і освітньо-кваліфікаційний рівень бакалавра (або освітньо-кваліфікаційний рівень спеціаліста, магістра) будь-якого напрямку підготовки та володіють фаховою іноземною мовою за програмою вищого навчального закладу.

3. Навчання в магістратурі може здійснюватися за денною, вечірньою, заочною (дистанційною), екстернатною формами навчання.

4. Термін навчання півтора роки за денною, два роки за вечірньою та заочною (дистанційною) формами. Навчання за екстернатною формою навчання терміном не обмежується.

5. Програма магістерської підготовки має бути побудованою в такий спосіб, щоб половину терміну навчання за денною формою, було б можливо організувати у зарубіжному вищому навчальному закладі-партнері.

6. Навчання в магістратурі здійснюється за індивідуальними планами.

7. Кафедра педагогіки вищої школи приймає статус випускової, розробляє модель випускника магістратури за спеціальністю – педагогіка вищої школи з відповідним пакетом компетентностей, якими він повинен володіти.

8. Наукове керівництво програмою підготовки магістрів за спеціальністю здійснює завідувач кафедри, який водночас здійснює безпосереднє наукове керівництво п'ятьма індивідуальними магістерськими роботами.

9. Науковим керівником індивідуальних магістерських робіт може бути фахівець відповідної науково-педагогічної спеціальності з науковим ступенем доктора або кандидата наук, а також вченим званням професора або доцента. За науковим керівником закріплюється не більше п'яти студентів.

10. Упродовж усього терміну навчання в магістратурі студент повинен прийняти участь у роботі всіх наукових семінарах кафедри, надрукувати не менш ніж дві статті у виданнях, які входять до переліку наукових фахових видань України, виступити на двох-трьох наукових конференціях (як мінімум одна – за межами вишу) за профілем фахової підготовки, пройти науково-педагогічне стажування (читання лекцій за фахом, проведення практичних форм навчання зі студентами бакалаврату) на кафедрі педагогіки вищої школи під керівництвом наукового керівника індивідуальної магістерської роботи.

11. Державна атестація магістрантів складається із публічного захисту кваліфікаційної магістерської роботи та державних іспитів із філософії та іноземної мови, програми яких ідентичні до програмами кандидатських екзаменів аспірантської підготовки.

Оскільки на сьогодні в Україні ще не затверджений державний стандарт спеціальності 8.18010021 “Педагогіка вищої школи”, пропонуємо модель підготовки магістра за вказаною спеціальністю на базі компетентісного підходу, яка буде слугувати основою розробки навчального плану вказаної спеціальності.

Ми будемо застосовувати терміни “Компетенція” і “Компетентність” в такому розумінні:

“Компетенція – це здатність і готовність застосувати знання і уміння при рішенні професійних завдань в різних областях – як в конкретній

галузі знань, так і в областях, слабо прив'язаних до конкретних об'єктів, тобто здатність і готовність проявляти гнучкість в умовах праці, що змінюються”.

“Компетентність – це володіння певними компетенціями”.

Будемо також брати уваги, що компетенції це деякі внутрішні, потенційні, приховані психологічні новоутворення: *знання, уявлення, програми (алгоритми) дій, систем цінностей і відносин*, які потім виявляються в компетентності людини, позначимо, окреслимо спочатку коло цих основних компетенцій, маючи на увазі їх подальші прояви в якості компетентностей

Аналіз праць, що стосуються проблеми компетенції та компетентності (Н. Хомський, Р. Уайт, Дж. Дорівнює, Н.В. Кузьміна, А.К. Маркова, В.Н. Куніцина, Г.Е. Білицька, Л.І. Берестова, В.І. Байденко, А.В. Хуторської, Н.А. Гришанова та ін.) дозволяє виділити 10 основних компетенцій, які згруповані за трьома видами.

1. Компетенції, що пов'язані з самою людиною як особистості, суб'єкта діяльності, спілкування:

– *компетенції здоров'єзбереження*: знання та дотримання норм здорового способу життя, знання небезпеку куріння, алкоголізму, наркоманії, СНІДу; знання та дотримання правил особистої гігієни, побуту, фізична культура людини, свобода і відповідальність вибору способу життя;

– *компетенції ціннісно-смісловий орієнтації в світі*: цінності буття, життя; цінності культури (живопис, література, мистецтво, музика), науки, виробництва; історії цивілізацій, власної країни; релігії;

– *компетенції інтеграції*: структурування знань, ситуативно-адекватної актуалізації знань, розширення збільшення накопичених знань;

– *компетенції громадянськості*: знання і дотримання прав і обов'язків громадянина; свобода і відповідальність, впевненість у собі, власну гідність, громадянський обов'язок; знання і гордість за символи держави (герб, прапор, гімн);

– *компетенції самовдосконалення, саморегулювання, саморозвитку, особистісної та предметної рефлексії*: сенс життя; професійний розвиток; мовне і мовний розвиток; оволодіння культурою рідної мови, володіння іноземною мовою.

2. Компетенції, пов'язані із соціальною взаємодією людини і соціальною сферою:

– *компетенції соціальної взаємодії*: з суспільством, спільнотою, колективом, сім'єю, друзями, партнерами, конфлікти та їх погашення, співпраця, толерантність, повагу і прийняття іншого (раса, національність, релігія, статус, роль, стать), соціальна мобільність;

– *компетенції у спілкуванні*: усному, письмовому, діалог, монолог, породження та прийняття тексту, знання і дотримання традицій, ритуалу, етикету; крос-культурне спілкування; ділове листування; діловодство, бізнес-мова; іншомовне спілкування, комунікативні завдання, рівні впливу на реципієнта.

3. Компетенції, що відносяться до діяльності людини:

– *компетенція пізнавальної діяльності*: постановка і рішення пізнавальних завдань; нестандартні рішення, проблемні ситуації - їх створення і дозвіл; продуктивне і репродуктивне пізнання, досліджування, інтелектуальна діяльність;

– *компетенції діяльності*: гра, навчання, праця, засоби і способи діяльності: планування, проектування, моделювання, прогнозування, дослідницька діяльність, орієнтація у різних видах діяльності;

– *компетенції інформаційних технологій*: прийом, переробка, видача інформації; перетворення інформації (читання, конспектування), мас-медійні, мультимедійні технології, комп'ютерна грамотність; володіння електронної, інтернет-технологією.

Якщо уявити ці компетенції як актуальні компетентності, то очевидно, що останні будуть включати такі характеристики, як:

а) готовність до прояву компетентності (тобто мотиваційний аспект);

б) володіння знанням змісту компетентності (тобто когнітивний аспект);

в) досвід прояви компетентності в різноманітних стандартних та нестандартних ситуаціях (тобто поведінковий аспект);

г) відношення до змісту компетентності і об'єкту її застосування (ціннісно-смысловий аспект);

д) емоційно-вольова регуляція процесу і результату прояви компетентності.

Вказані десять компетенцій, на наш погляд, не можуть бути повністю реалізовані дисциплінами навчального плану через такі обмеження:

1. Необхідність введення у навчальний план циклу навчальних дисциплін гуманітарної та соціально-економічної підготовки, які є загально-уживаними для підготовки фахівців за всіма спеціальностями в університеті освітньо-кваліфікаційного рівня “магістр”.

2. Спеціальність 8.18010021 – “Педагогіка вищої школи” належить до таких (як раніше вказано), за якими здійснюється підготовка професіоналів за освітньо-кваліфікаційним рівнем спеціаліста, магістра на основі базової або повної вищої освіти будь-якого напрямку підготовки чи спеціальності (за вимогами постанови Кабінету Міністрів України від 27

серпня 2010 р. № 787 “Перелік спеціальностей, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за освітньо-кваліфікаційними рівнями спеціаліста і магістра”).

Тому, при розробці моделі підготовки магістрів нами була застосована здебільше професійні компетентності, якими повинен володіти викладач вищого навчального закладу. А саме таку кваліфікацію отримує випускник за спеціальністю 8.18010021 – “Педагогіка вищої школи”.

Нам вважається такою сутність професійних компетенцій викладача вищого навчального закладу.

Професійна компетентність оцінюється рівнем сформованості професійно-педагогічних умінь. З позиції основних операційних функцій викладача вищої професійної школи можна означити наступні групи професійно-педагогічних умінь:

– **гностичні вміння** – пізнавальні вміння в галузі придбання загально професійних, виробничих і психолого-педагогічних знань, які передбачають отримання нової інформації, виділення в ній головного, істотного, узагальнення та систематизація власного педагогічного досвіду, досвіду кращих педагогів вищої школи;

– **ідеологічні вміння** – соціально-значущі уміння проведення виховної роботи зі студентами, пропаганди педагогічних знань;

– **дидактичні вміння** – загально педагогічні вміння визначення конкретних цілей навчання, вибору адекватних форм, методів і засобів навчання, конструювання педагогічних ситуацій, пояснення навчального матеріалу, застосування презентаційних методів, в тому числі й з використанням комп’ютерної техніки, та інноваційних прийомів і методів педагогічної роботи;

– **організаційно-методичні вміння** – вміння реалізації навчально-виховного процесу, формування мотивації навчання, організації навчально-професійної діяльності студентів, встановлення педагогічно виправданих взаємин, формування колективу, організації самоврядування;

– **комунікативно-режисерські вміння** – загально педагогічні вміння, що включають перцептивні, експресивні, сугестивні, ораторські та вміння у сфері педагогічної режисури;

– **прогностичні вміння** – загально педагогічні вміння прогнозування успішності навчально-виховного процесу, які включають діагностику особистості і колективу учнів, аналіз педагогічних ситуацій, побудову альтернативних моделей педагогічної діяльності, проектування розвитку особистості і колективу, контроль процесу і результату;

– **рефлексивні вміння** – здатність до самопізнання, самооцінка професійної діяльності та професійної поведінки, самоактуалізації;

– *організаційно-педагогічні вміння* – загально педагогічні вміння планування виховного процесу, вибору оптимальних засобів педагогічного впливу і взаємодії, організації самовиховання та самоврядування, формування професійної спрямованості особистості студентів.

Подальшим напрямком роботи має стати розробка навчального плану запропонованої нами спеціальності.

Література

1. Закон України «Про вищу школу» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/2984-14>
2. Концепція розвитку професійної освіти і навчання в Україні (2010-2020 р.). Проект [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://osvita-dnepr.com>
3. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://guonkh.gov.ua>.
4. Про затвердження переліку спеціальностей, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за освітньо-кваліфікаційними рівнями спеціаліста і магістра : Постанова Кабінету Міністрів України від 27.08.2010 р. № 787. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://rb.univ.kiev.ua/wp-content/uploads/2011/12/Postanova787.pdf>.

Пономаренко Т.О.

*доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки ПВНЗ
„Краматорський економіко-гуманітарний інститут”*

УДК 371.1:372

ІНТЕРАКТИВНЕ НАВЧАННЯ ЯК УМОВА ЕФЕКТИВНОГО ФОРМУВАННЯ УПРАВЛІНСЬКОЇ КУЛЬТУРИ КЕРІВНИКІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

У статті розкрито актуальність проблеми формування управлінської культури керівників дошкільної освіти. Представлено теоретичні засади досліджуваної проблеми. Уточнено зміст низки дефініцій. Розкрито сутність активного та інтерактивного навчання. Окреслено значення активних та інтерактивних форм і методів навчальної діяльності для формування управлінської культури. Розкрито суть модерації та коучингу як колективних способів навчання. Уточнено сутність контекстного навчання як способу досягнення професійної компетентності. Висвітлено особливості застосування активного та інтерактивного навчання в процесі формування управлінської культури керівників дошкільних навчальних закладів.

Ключові слова: *управлінська культура керівників дошкільної освіти; педагогічні умови; активні та інтерактивні форми та методи навчальної*

діяльності; діяльнісний підхід; компетентнісний підхід; модерація; коучинг; контекстне навчання.

Пономаренко Т.А.

*доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики ЧВУЗ
„Краматорский экономико-гуманитарный институт”*

ИНТЕРАКТИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК УСЛОВИЕ ЭФФЕКТИВНОГО ФОРМИРОВАНИЯ УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ РУКОВОДИТЕЛЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье раскрыта актуальность проблемы формирования управленческой культуры руководителей дошкольного образования. Представлены теоретические основы исследуемой проблемы. Уточнена сущность ряда дефиниций: условия; педагогические условия; активное обучение; интерактивное обучение; модерация; коучинг; контекстное обучение. Определена роль активных и интерактивных форм и методов обучения для формирования управленческой культуры. Освещены особенности их использования в процессе формирования управленческой культуры руководителей дошкольных образовательных учреждений.

Ключевые слова: *управленческая культура руководителей дошкольного образования; педагогические условия; активные и интерактивные формы и методы учебной деятельности; деятельностный подход; компетентностный подход; модерация; коучинг; контекстное обучение.*

Ponomarenko T.O.

a Doctor of Educational Sciences an Associate Professor of the department of Pedagogics of Kramatorsk Institute of Economics and Humanities

INTERACTIVE LEARNING AS A CONDITION OF SUCCESSFUL FORMATION OF MANAGING CULTURE OF DIRECTORS OF PRE- SCHOOL EDUCATION

The urgency of the problem of formation of managing culture of directors of pre-school education is revealed. The theoretical fundamentals of the researched problem are determined. The essence of the number of notions are defined: conditions; pedagogical conditions; active learning; interactive learning; moderation; coaching; contextual learning. The role of active and interactive forms and methods of learning for formation of managing culture is stated. The peculiarities of their usage in the process of formation of managing culture of directors of pre-school educational establishments are considered.

Key words: *managing culture of directors of pre-school education; active and interactive forms and methods of educational activity; activity approach; competence approach; moderation; coaching; contextual learning.*

Постановка проблеми. У сучасних умовах реалізації ефективних довгострокових планів розвитку дошкільної освіти на рівні світових

стандартів виключно важливого значення набуває формування якісно нового кадрового управлінського складу. При цьому в контексті сучасних світових і вітчизняних реалій, крім сукупності традиційних управлінських знань, умінь, навичок, загально визнаних особистісно-професійних якостей управлінця, украй важливою є управлінська культура керівників. У сучасному вітчизняному соціумі гостро відчутна потреба в керівниках дошкільної освіти, здатних здійснювати ефективну управлінську діяльність на засадах культуровідповідності. Отже, набула актуальності проблема формування управлінської культури керівників дошкільної освіти.

Аналіз досліджень і публікацій. Теоретичні засади дослідження складають фундаментальні ідеї, концепції, наукові положення та постулати: гуманістичної парадигми з урахуванням багатоваріантності їх прояву в педагогічній діяльності (К. Абульханова-Славська, Ш. Амонашвілі, Г. Балл, М. Євтух, В. Загвязинський, І. Зязюн, В. Кремень); педагогіки вищої школи, зокрема організації навчально-виховного процесу у ВНЗ (А. Алексюк, С. Архангельський; В. Беспалько, А. Вербицький, В. Галузинський, О. Глузман, В. Коржуєв, О. Попоков, С. Савченко, М. Сметанський, Д. Чернілевський); професійно-педагогічної підготовки керівників освіти для різних рівнів неперервної освіти в Україні (Г. Закорченна, Ю. Манилюк, Р. Шаповал) тощо.

Аналіз теоретичних засад дослідження засвідчує глибокий науковий інтерес до проблеми підготовки спеціалістів у галузі дошкільної освіти (Л. Артемова, А. Богуш, Ж. Абішева, Г. Грама, С. Громакова, О. Драгунова, Т. Єрофєєва, Е. Карпова, М. Ковардакова, Р. Кондратенко, К. Крутій, В. Майборода, Н. Пінчук, Л. Поздняк, Т. Поніманська, К. Прахова, Т. Танько, Т. Таранова, Р. Чумічова та ін.). Зокрема, підготовки студентів до педагогічного менеджменту в дошкільній освіті (Г. Закорченна, Н. Колосова, О. Никифорова, Р. Шаповал та ін.) тощо.

У дослідженнях Т. Алексеєнко, А. Бойко, Г. Бордовського, О. Глузмана, В. Кузя, В. Сагарди розкрито питання становлення багаторівневої педагогічної університетської освіти. Підготовку фахівців у галузі дошкільної освіти за освітньо-кваліфікаційними рівнями відповідно до стандартів вищої освіти в Україні відображено в працях Л. Артемової, А. Богуш, В. Бондаря, Г. Беленької, О. Богініч та ін. Вивчення різних аспектів підготовки кадрів на етапі післядипломної педагогічної освіти відображено в низці досліджень (В. Арешонков, А. Зубко, В. Коваленко, А. Кузьмінський, О. Мудра, В. Руссол, Т. Сорочан та ін.). Проблеми підвищення кваліфікації керівних кадрів закладів освіти в системі післядипломної освіти досліджують В. Базелюк, Н. Василенко, В. Мельник, М. Смирнова та ін.

Загальнотеоретичні аспекти формування управлінської культури фахівців представлено в працях таких науковців як В. Алфімов,

Л. Карамушка, О. Мармаза, В. Семиченко, Є. Хриков та ін. Низку досліджень присвячено формуванню управлінської культури фахівців різних галузей: керівників школи (Л. Васильченко); учителів як майбутніх менеджерів освіти (А. Губа); керівників загальноосвітнього навчального закладу (С. Королюк, В. Медведь); майбутніх учителів початкових класів (О. Хмизова); керівників профспілкових організацій (М. Якібчук); державних службовців (О. Ярковой) і тільки одне дослідження присвячене розвитку управлінської культури майбутнього педагога дошкільної освіти (Т. Горюнова).

Тож **метою статті** є висвітлення особливостей застосування інтерактивного навчання як умови ефективного формування управлінської культури керівників дошкільної освіти.

Виклад основного матеріалу. При визначенні педагогічних умов ефективного формування управлінської культури керівників дошкільної освіти ми виходили з того, що сутність дефініції „умова” характеризується як „обставина, від якої що-небудь залежить” [8, с. 685]. Отже, науковці розглядають зміст поняття „умови” як досить стійкі обставини, що зумовлюють функціонування, розвиток певної системи (В. Андреев, В. Крижко, П. Худомлинський та ін.). Зміст поняття „педагогічні умови” визначається [1] як результат цілеспрямованого відбору, конструювання й застосування елементів змісту, методів (прийомів), а також організаційних форм навчання для досягнення цілей.

Науковці відзначають, що сукупність педагогічних умов відрізняється від умов соціальних, психологічних, організаційних тощо (Т. Сорочан [11] та ін.). Соціальні умови пов’язуються з особливостями політичного, соціально-економічного розвитку держави, спрямованістю її політики (гуманістичною, демократичною або авторитарною, жорсткою). Підґрунтям психологічних умов є врахування індивідуальних, особистісних властивостей кожного майбутнього та чинного керівника, закономірностей їх розвитку та самореалізації, наявності рефлексії, емпатії та ін. Організаційні умови ми розглядаємо як спеціально визначені вимоги, що забезпечують ефективну взаємодію всіх учасників освітнього процесу, упорядкування структурних компонентів цілісної системи управління процесом формування управлінської культури.

Використання активних та інтерактивних форм та методів навчальної діяльності як однієї з педагогічних умов ефективного формування управлінської культури в нашому дослідженні зумовлено їхньою виключною значущістю в професійному становленні та вдосконаленні керівників дошкільної освіти, формуванні їх знань, умінь, навичок, розвитку самостійності, творчості, інтелектуальної й пізнавальної активності.

Інтерактивні форми та методи сприяють інтенсифікації процесу розуміння, засвоєння, творчого застосування знань при вирішенні завдань

практичного характеру. При цьому ефективність забезпечується більш активним включенням тих, хто навчається, у процес не тільки одержання, але й безпосереднього використання знань. У них формуються продуктивні підходи до оволодіння інформацією, зникає страх висловити невірне припущення, установлюються довірливі відносини з педагогами.

Інтерактивна діяльність передбачає не тільки здобування знань, умінь, навичок, способів діяльності й комунікації, але й розкриває нові можливості студентів і слухачів, є необхідною умовою формування, удосконалення їх компетентностей на засадах включення в переживання індивідуальної й колективної діяльності з метою накопичення досвіду, усвідомлення й прийняття цінностей.

У процесі інтерактивного навчання підвищується мотивація до участі у вирішенні обговорюваних проблем, що сприяє пошуковій активності, спонукає до конкретних дій. Формується здатність мислити неординарно, здійснювати аналіз, оцінку проблемної ситуації, самостійно її вирішувати; обґрунтовувати свої позиції, життєві цінності; розвивати вміння сприймати іншу думку, співпрацювати, вступати у партнерське спілкування, проявляючи при цьому толерантність, тактовність.

Інтерактивне навчання дозволяє здійснювати перенесення способів організації діяльності, одержувати новий досвід її актуалізації, досвід спілкування, сумісних переживань. Сприяє (С. Белова) набуттю досвіду з установлення контактів, взаємозалежних ціннісно-сміслових відносин з оточуючим світом – природою, культурою, людьми, самим собою, „досвіду діалогічної пізнавальної діяльності, соціально-етичних комунікативних відносин і самопізнання, „самобудування””; досвіду переживання єднання (зі світом, іншою людиною, самим собою, визнання цього переживання у якості джерела і стимулу власного особистісного зростання)” [9, с. 12 – 13].

Визначаючи використання означених форм та методів навчання як одну з педагогічних умов ефективного вирішення досліджуваної проблеми, ми ґрунтувалися на тому, що починаючи з другої половини ХХ століття визначаються (Є. Голант) [4] дві основні моделі навчання – пасивна та активна. Разом з тим, існує умовність дефініції „пасивне навчання” оскільки „будь-який спосіб навчання обов’язково передбачає певний рівень пізнавальної активності суб’єкта – того, хто навчається. У цьому випадку пасивність використовується як визначення низького рівня активності, репродуктивної пізнавальної діяльності учнів, відсутності самостійності та творчості” [4, с. 164].

При цьому ми поділяємо позицію дослідників Г. Беленької [4], Н. Коломінського [5] та ін. щодо необхідності переглянути ставлення до форм та методів навчання як до пасивних і активних. Н. Коломінський справедливо зауважує, що пасивними або активними є не методи, а учні

(студенти, слухачі). Г. Беленька стверджує, що будь-який метод за своєю сутністю завжди інтерактивний. Не інтерактивним він бути не може. Адже поняття метод як наукова категорія охоплює комплекс як зовнішніх, так і внутрішніх дій дослідника. Отже, залежно від рівня пізнавальної активності тих, хто вчиться, навчання визначають як пасивне або активне.

Тож при застосуванні активних та інтерактивних форм і методів навчання при формуванні управлінської культури керівників дошкільної освіти ми виходили з того, що в руслі діяльнісного підходу психологічною основою навчання визнається „активна пізнавальна діяльність того, хто навчається, що призводить до формування уміння творчо мислити, використовуючи набуті у процесі діяльності знання, уміння, навички” (Б. Бадмаєв) [9, с. 5]. Разом з тим, у навчальній діяльності спостерігається різний ступінь активності учнів (студентів, слухачів) (Т. Шамова, Г. Щукіна та ін.) [9]. Так, Г. Щукіна виділяє репродуктивно-наслідувальний, пошуково-виконавчий і творчий рівні активності учнів. Т. Шамова також відрізняє три рівні пізнавальної активності: відтворювальний, інтерпретуючий, творчий.

Отже, формування управлінської культури ми здійснювали на засадах положення сучасної психолого-педагогічної теорії та практики щодо існування пасивної, активної, інтерактивної моделей навчання (О. Пометун, Л. Пироженко та ін.) [4].

У спеціальній літературі пропонуються класифікації технологій активного навчання (Н. Борисова) [12] або активних методів навчання чи методів активного навчання (М. Новик) [10], що означає те ж саме. На наш погляд, більш доцільним щодо цього є визначення „активні форми та методи навчання”, які поділяються на неімітаційні та імітаційні. При використанні неімітаційних форм та методів не передбачається розробка моделей тих явищ, процесів і діяльності, які вивчаються. Активізація досягається шляхом відбору проблемного змісту навчання, використання певних організаційних процедур здійснення заняття, технічних засобів, діалогічної взаємодії викладачів і слухачів (проблемна лекція, проблемний семінар, тематична дискусія, „мозковий штурм”, „круглий стіл”, педагогічні ігрові вправи, стажування без виконання посадової ролі, виїздне практичне заняття тощо).

В основі імітаційних форм та методів лежить імітаційне або імітаційно-ігрове моделювання, тобто відтворення в умовах навчання в тій або іншій мірі адекватності процесів, які здійснюються в реальній системі, що дає можливість відобразити в навчальному процесі різні види професійного контексту, формувати професійний досвід в умовах квазіпрофесійної діяльності. Імітаційні форми та методи поділяють на ігрові та не ігрові. Так, до не ігрових відносять імітаційні вправи, аналіз різних видів конкретних ситуацій (ситуація-проблема, ситуація-оцінка,

ситуація-ілюстрація, ситуація-вправа тощо). Ігровими імітаційними визначають стажування з виконанням посадової ролі, імітаційний тренінг, розігрування ролей, ігрове проектування, дидактичну гру та ін.

Елементи інтерактивного навчання розробляли Ш. Амонашвілі, В. Сухомлинський, Є. Ільїн, В. Шаталов та ін. В Україні з початку 90-х років ХХ століття проблему також опрацьовували ряд дослідників (Л. Артемова, Г. Беленька, О. Богініч, Т. Назарова, О. Пехота, Л. Пироженко, О. Пошетун, С. Смирнова та ін.) [4]. У своїй експериментально-педагогічній роботі ми орієнтуємося на такі групи технологій інтерактивного навчання: кооперативного навчання; колективно-групового навчання; ситуативного моделювання; опрацювання дискусійних питань.

Так, виходячи з контексту експериментально-педагогічної роботи нашого дослідження (її завдань, особливостей професійного становлення майбутніх та чинних керівників дошкільної освіти), на формувальному етапі експерименту ми використовували *модерацію* як колективний спосіб навчання, його інноваційну форму, що ефективно сприяє реалізації ідей та принципів інтерактивної навчальної діяльності (В. Дьяченко) [9]. Упроваджуючи модерацію, ми враховували те, що зазначена дефініція може використовуватися в кількох значеннях: як форма набування та підвищення кваліфікації; як сукупність методів для організації навчальної роботи; як технологія навчання; як дидактичний метод.

Відмітимо, що в науковій літературі вживається близьке до сутності модерації поняття – „коучинг”, що в перекладі з англійської означає „наставляти”, „тренувати”, „надихати” (В. Крижко, І. Мамаєва) [7]. Засновниками означеного підходу (80-і роки ХХ століття) вважаються американські дослідники в галузі менеджменту, психології та спорту Т. Гелві, Т. Дж. Леонард, Д. Уїтмор. У контексті нашого дослідження ми ґрунтувалися на провідній ідеї коучингу – бачити в тих, хто навчається, людей із їхніми цінностями, прагненнями, особистими цілями. Виходити з того, що людина від природи безмежно талановита, володіє великим потенціалом, який не реалізується повною мірою.

При цьому орієнтувалися на те, що завдання коуча (менеджера, викладача) – делікатно допомагати виокремлювати та формулювати проблеми, визначити цілі, шляхи та засоби їхнього досягнення. Обмежувати використання готових порад та рекомендацій, стимулювати власні вирішення актуальних проблем. В основі навчання – інтерактивне спілкування (дискусія, питання-відповідь і т. ін.), схоже не метод „мозкового штурму”. Характеристики такого підходу – навчання здійснює досвідчений педагог-професіонал; розглядаються питання, які мають важливе значення для реалізації набутого досвіду в безпосередній практичній діяльності тих, хто навчається; навчання не закінчується

генеруванням та відбором проблем, використовуються також спонукання, планування, контроль реалізації рішення, оцінка його ефективності тощо.

Власну експериментальну діяльність ми вибудовували на засадах дотримання основних принципів коучингу: усвідомлення виконавцем необхідності, сутності та особливостей власної діяльності, відповідальність за її результат; директивний вплив педагога змінюється на співробітництво усіх учасників освітнього процесу; осуд – на адекватну, обґрунтовану оцінку, зовнішня мотивація – на самомотивацію; змін більше не бояться, а беруть у них участь, вітають їх; мета навчальної діяльності – не задоволення педагога процесом та результатами навчання, а забезпечення висококваліфікованих освітніх послуг тим, хто навчається; авральна діяльність поступається довготривалому стратегічному плануванню; здійснюється допомога в навчанні, аніж учіння тощо.

Отже, використовуючи модерацію, ми виходили з розуміння сутності означеного феномену як управління процесом навчання певної групи людей і надавання їм допомоги в досягненні цілей на засадах їх ціннісних орієнтацій, діагностики інтересів, потреб, сумісного цілепокладання, визначення смислу навчальної діяльності тощо. Тобто ми послуговувалися тим, що „модерування – діяльність, спрямована на розкриття потенційних можливостей фахівця. В основі модерування лежить використання спеціальних технологій, які допомагають організувати процес вільної комунікації, обміну думками, судженнями, що підводить працівників до прийняття професійно грамотного рішення за рахунок реалізації внутрішніх можливостей” (Т. Сорочан) [11, с. 262].

Тож упровадження модерації в нашому дослідженні зумовлено можливістю залучення і майбутніх, і чинних керівників дошкільної освіти в процес виявлення, усвідомлення, аналізу утруднень у сфері професійної діяльності, пошуку шляхів їх вирішення, неформального засвоєння необхідного досвіду, взаємонавчання та засвоєння досвіду колег і одногрупників.

Здійснюючи модерацію, ми також намагалися сприяти розвиткові особистої відповідальності кожного учасника навчальної групи за свої дії, формуванню вмінь досягати спільного результату, конструктивно вести переговори, орієнтуватися на упровадження одержаного досвіду в безпосередню професійну діяльність, самостійно вирішувати проблеми, приймати адекватні управлінські рішення, нести відповідальність за їх виконання, орієнтуючись на положення щодо того, що „модерування не привносить нового, а лише допомагає потенційне зробити актуальним. При цьому індивідуально значиме стає колективно значимим. Функція модератора – допомогти спеціалісту, який навчається, виявити приховані можливості та нереалізовані вміння” (Т. Сорочан) [11, с. 262].

Логічним підґрунтям використання модерації в нашому дослідженні були визначені її найбільш суттєві елементи: керівна, фасилітативна функція модератора, який є не лектором, експертом, а здійснює підтримку, допомогу, сприяння, організацію активного навчання; спільне короткотермінове та довгострокове планування семінарських та практичних занять; візуалізація змісту, напрямів, способів навчальної діяльності; структурування освітнього процесу на засадах використання різних організаційних форм його здійснення (індивідуальної, парної, групової, колективної тощо); обов'язкова презентація напрацювань мікрогруп (візуальної й вербальної); здійснення зворотного зв'язку, наскрізної рефлексії (змісту, методів навчання, взаємодії його учасників та ін.), оцінки досягнутих результатів тощо; емоційно-позитивний, комфортний клімат у навчальній групі, що сприяє активній участі кожного в освітньому процесі.

В умовах переходу до компетентнісної моделі навчання особливої актуальності набуває розробка технологій навчання в умовах вищого навчального закладу та системи післядипломної педагогічної освіти зорієнтованих саме на компетентнісний підхід. До однієї з таких технологій відноситься *контекстне навчання*, використання якого проектує освітній процес як максимально наближений до майбутньої професійної діяльності фахівця. Основною характеристикою навчально-виховного процесу контекстного типу, що реалізується за допомогою системи нових і традиційних форм та методів навчання, є моделювання на мові знакових засобів предметного й соціального змісту майбутньої професійної діяльності.

Важливі концептуальні положення якого розкриваються в низці праць (А. Вербицький [2; 3] та ін.) дозволяє створювати умови для взаємопроникнення навчальної й професійної діяльності як способу досягнення професійної компетентності, здійснювати освітній процес у контексті майбутньої професії за допомогою відтворення в навчанні реальних зв'язків і стосунків, вирішення конкретних професійних завдань.

Теоретичними джерелами теорії контекстного навчання є поняття контексту як умови усвідомлення смислоутворювального впливу майбутньої професійної діяльності того, хто навчається, на процес і результати його навчальної діяльності; діяльнісний підхід до навчання; теоретичне узагальнення різноманітного досвіду використання форм і методів активного навчання тощо.

Важливою особливістю контекстного навчання є динамічне моделюється предметний і соціальний зміст майбутньої професійної діяльності через відтворення реальних професійних ситуацій, тим самим забезпечуються умови трансформації навчальної діяльності фахівця в

професійну. Здійснюється реалізація динамічної моделі розвитку діяльності тих, хто навчається: від власно навчальної діяльності (наприклад, в формі лекцій) через квазіпрофесійну (ігрові форми навчання, спецкурси) й навчально-професійну (науково-дослідницьку роботу – курсові та дипломні роботи, педагогічну практику тощо) до власне професійної діяльності.

Висновки. Таким чином, використання активних та інтерактивних форм і методів навчальної діяльності як педагогічної умови ефективного формування управлінської культури керівників дошкільної освіти в нашому дослідженні передбачає активізацію їх самостійної пізнавальної діяльності, креативності; ефективне засвоєння ними професійних знань, умінь, навичок; набування нового досвіду навчальної взаємодії, сумісного спілкування, спільних переживань; формування готовності до міжособистісної взаємодії; розвиток аналізу й самоаналізу в процесі рефлексії; формування ціннісних орієнтацій; прийняття моральних норм і правил сумісної діяльності; становлення здатності адекватно вирішувати конфлікти, знаходити компроміси тощо.

Навчальна діяльність на засадах активності та інтерактивності забезпечує отримання, відпрацювання професійних навичок в умовах, наближених до реальних, формування професійних якостей фахівця. Глибокий аналіз помилок, що проводиться в процесі аналізу результатів навчання, знижує вірогідність їх повторення в реальній професійній практиці, що сприяє терміну адаптації молодого спеціаліста до повноцінного виконання професійної діяльності.

Перспективи подальших розвідок. Виходячи з положення (В. Крижко [6] та ін.) про те, що з метою успішного досягнення певних цілей необхідне врахування низки педагогічних умов, адже ефективність навчально-виховного процесу визначається не однією умовою, а їх системою, подальших розвідок в контексті досліджуваної проблеми потребує визначення та дослідження особливостей упровадження педагогічних умов, які сприяють успішному формуванню управлінської культури керівників дошкільної освіти (наприклад, суб'єкт-суб'єктна взаємодія всіх учасників навчально-виховного процесу; спеціальна андрагогічна підготовка викладачів до формування управлінської культури чинних керівників дошкільної освіти тощо).

Література

1. Базовий компонент дошкільної освіти // Дошк. виховання. – 2012. – № 7. – С. 5 – 19.
2. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход : метод. пособие / А. А. Вербицкий. – М. : Высш. шк., 1991. – 207 с.
3. Вербицкий А. А. Концепция знаково-контекстного обучения в вузе / А. А. Вербицкий // Вопр. психологии. – 1987. – № 5. – С. 31 – 39.

4. Загородня Л. П. Педагогічна майстерність вихователя дошкільного закладу : навч. посіб. / Л. П. Загородня, С. А. Титаренко. – Суми : Унів. кн., 2010. – 319, [1] с.
5. Коломінський Н. Л. Психологія менеджменту в освіті (соціально-психологічний аспект) : монографія / Н. Л. Коломінський. – К. : МАУП, 2000. – 286 с. – Бібліогр.: С. 260 – 283.
6. Крижко В. В. Организационно педагогические условия повышения эффективности деятельности руководителя школы нового типа : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Крыжко Василий Васильевич. – Брянск, 1994. – 201 с.
7. Крижко В. В. Аксиологічний потенціал державного управління освітою : навч. посіб. / В. В. Крижко, І. О. Мамаєва. – К. : Освіта України, 2005. – 224 с.
8. Ожегов С. И. Словарь русского языка : ок. 57 000 / под ред. чл.-кор. АН СССР Н. Ю. Шведовой / С. И. Ожегов. – 19-е изд., испр. – М. : Рус. яз., 1987. – 750 с.
9. Панина Т. С. Современные способы активизации обучения : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / Т. С. Панина, Л. Н. Вавилова ; под ред. Т. С. Паниной. – 2-е изд., стер. – М. : Издат. центр „Академия”, 2006. – 176 с.
10. Педагогические технологии : учеб. пособие для студентов пед. спец. / под общ. ред. В. С. Кукушина. – М. : ИКЦ „МарТ” ; Ростов-н/Д. : Издат. центр „МарТ”, 2004. – 336 с.
11. Сорочан Т. М. Підготовка керівників шкіл до управлінської діяльності: теорія та практика : монографія / Т. М. Сорочан. – Луганськ : Знання, 2005. – 384 с.
12. Чернилевский Д. В. Дидактические технологии в высшей школе : учеб. пособие для вузов / Д. В. Чернилевский. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – 437 с.

Кондрашова Л.

УДК 378.016:37

О ПРЕПОДАВАНИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН В СИСТЕМЕ УНИВЕРСИТЕТСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассматривается профессионально формирующий аспект педагогических дисциплин и пути модернизации их преподавания в системе университетского образования; раскрываются возможности педагогического знания в обогащении духовно-нравственного и профессионально-интеллектуального потенциала личности будущего учителя.

Ключевые слова: педагогическое знание, профессиональный смысл, ценности, самореализация

У статті розглядається професійно формуючий аспект педагогічних дисциплін і шляхи модернізації їх викладання у системі університетської освіти; розкриваються можливості педагогічного знання в збагаченні духовно-морального і професійно-інтелектуального потенціалу особистості майбутнього вчителя

Ключові слова: педагогічні знання, професійний смисл, цінності, самореалізація

In this article professionally formative aspect of pedagogical disciplines and the ways of modernization of their teaching in system of university education is considered; the opportunities of pedagogical knowledge in increasing the spiritual, moral, professional and intellectual potential of a future teacher are opened.

Keywords: *pedagogical knowledge, professional sense, values, self-realization.*

Постановка проблеми в общем виде. Повышение роли человеческого фактора в жизни общества усложняет требования к качеству подготовки педагогических кадров, профессионально-нравственному потенциалу личности современного учителя. Педагогическое образование всегда рассматривалось как средство создания образа – духовного облика человека, становление которого происходит под влиянием моральных и духовных ценностей. Еще В.Вернадский писал о том, что высшая школа развивает чувство личности и личного достоинства, вырабатывает свободного человека [1, с. 8]. И.Гревс отмечал: «...не следует ли вернуться от понятия профессионального образования к понятию образования человеческого: прежде человек, потом мастер или специалист?» [2, с. 5]. Сегодня как никогда направленность педагогического образования на постоянную духовно-нравственную и эмоционально-интеллектуальную работу по формированию профессионального образа и имиджа будущего учителя приобретает особую актуальность.

Система научно-педагогических знаний наряду с практической подготовкой будущих учителей выступает одним из ведущих компонентов содержания педагогического образования, обеспечивающего их готовность к творческому профессиональному труду. Обращение к специальному рассмотрению проблемы повышения роли и обновления содержания педагогических дисциплин в системе университетского образования обусловлено усложнением функций учительского труда.

Анализ последних исследований и публикаций. Сегодня не потеряли своей актуальности теоретические наработки различными авторами вопросов: усвоения знаний как основы развития теоретического мышления (В.Давыдов, Д.Эльконин); способов умственной деятельности и поэтапное ее формирование (Д.Богоявленская, П.Гальперин, Н.Менчинская, Н.Талызина); теоретических основ проблемного обучения (Т.Кудрявцев, И.Лернер, М.Махмутов, М.Скаткин); интеллектуальные задачи как средство развития творческого мышления (Г.Костюк, Т.Матис и др.) и др. Овладение научными знаниями является важной составляющей подготовки современного учителя, средством его профессионального становления, успешной самореализации в творческой педагогической работе.

Большую роль педагогической науки как средства становления профессионализма учительских кадров и их мастерства отмечали многие педагоги (О.Абдуллина, С.Архангельский, Л.Вовк, Ф.Гоноболин, И.Зязюн, Н.Кузьмина, А.Мороз, В.Сластенин, Р.Хмелюк, А.Щербаков и др.). В их работах получили теоретическое обоснование два направления:

- а) структурирование содержания педагогического образования;
- б) совершенствование методик и технологии учебного процесса в высшей педагогической школе, обеспечивающих качество усвоения научно-педагогических знаний, придание им системности и фундаментальности.

Совершенствование содержания образования предусматривало придание знаниям системности, целостности, что позволяло специалисту ориентироваться в профессионально-педагогической действительности. Постепенное осознание односторонности «знаниевого» подхода к структурированию содержания образования стимулировало появление культурологического подхода. Его сторонники (В.Краевский, И.Лернер и др.) полагали, что содержание образования не должно сводиться к набору научных фактов, сведений, которые необходимо запомнить и воспроизвести, а представляет собой блок культурного опыта, который приобретается в процессе взаимодействия преподавания и учения [5]. В.Леднев и М.Каган основу содержания образования видели в деятельности по овладению научно-предметным знанием [6, 4]. В.Давыдов предлагал будущих педагогов знакомить с различными видами обобщений в педагогическом процессе как средстве развития их педагогического мышления [3]. Актуализация педагогического знания в содержании современного университетского образования приобретает все большую значимость.

Выделение нерешенных ранее проблем общей проблемы. Анализ накопленного теоретического багажа позволяет говорить о том, что вполне обоснованно педагогическая реальность порождала обилие педагогических концепций, раскрывающих сущность и составляющие педагогического процесса, формы и методы его осуществления в педагогической практике. Главный недостаток этих изысканий состоял в том, что выбор методов решения поставленных задач относительно поиска совершенствования преподавания педагогических дисциплин и реализация педагогической подготовки будущих учителей осуществлялись поэлементно. Цели и содержание педагогической деятельности трактовались как заданные извне, а методы, формы и средства ее рассматривались автономно. В таком подходе следует искать объяснение излишней описательности, которой страдали различные концепции, определяющие содержание педагогических дисциплин и их места в подготовке будущих учителей.

Новизна подхода состоит в том, что при изучении педагогических дисциплин важно практиковать целостный опыт решения педагогических

проблем, выполнения профессионально-педагогических функций, ролей, компетенций. Предметно-научное знание не исчезает из структуры содержания образования, а выполняет ориентировочную роль. Главное в содержании подготовки будущих учителей не информированность, а их умение превращать научно-педагогические знания в инструмент практического действия.

Модернизация подготовки учительских кадров сопряжена с решением ряда актуальных задач:

- обоснование новой модели педагогического образования;
- создание гибкой системы обучения студентов, сочетающей в себе фундаментальность теоретической подготовки, свободный выбор заданий и способов решения учебных проблем, позитивно воздействующей на рост творческих способностей и профессиональной самодостаточности будущих учителей;
- внедрение в педагогическую практику новейших образовательных технологий;
- обеспечение каждому студенту условий для творческого роста.

Определяющим в решении этих задач становится не объем усвоенной учебной информации, а способность генерировать новое знание, превращать знания в ценности, личностные смыслы и развитие профессионально-личностных качеств.

Сегодня проблема состоит в том, чтобы изучение педагогических дисциплин связывать не с объяснительными, а с прогностическими функциями, с практикой и повседневной деятельностью учителя. Педагогическая теория как рациональная система объективных знаний, из которых исключены личностные факторы, не стимулирует интереса будущих учителей к ее изучению. Важно содержание педагогического знания структурировать таким образом, чтобы оно интегрировало в себе, с одной стороны, теоретические наработки педагогической науки, а с другой, - формировало бы целостное теоретическое видение сущности и смыслов педагогической деятельности, ее целей, содержания, форм, методов и средств, направленных на становление творческой индивидуальности.

Цель статьи состоит в обосновании педагогического знания как средства самореализации сущностных сил будущих учителей, развитии их способности адекватно действовать и своевременно ориентироваться в профессиональных ситуациях, целостного видения педагогического процесса, отвечающего потребности студента в понимании, структурировании, ценностной осмысленности педагогических дисциплин в их профессиональном росте.

Изложение основного материала. Новые требования к современной подготовке учительских кадров поднимают серьезные вопросы разработки моделей структурирования и управления процессом овладения педагогическим знанием, гармонизации учебных планов и программ, кредитов и зачетных единиц, внедрение новых дисциплин и дидактических технологий, позволяющих педагогическую теорию превратить в инструмент практического действия будущих учителей.

Анализ существующей практики позволяет говорить о наличии существенных недостатков в реализации педагогического образования, в частности, преподавания педагогических дисциплин как основы профессионального становления студентов. Копирование зарубежного опыта без учета сложившихся традиций в практике отечественного педагогического образования не дает положительных результатов. Так, ориентация на сплошную индивидуализацию учебной работы и дистанционное обучение студентов не совсем соответствует специфике педагогического труда. По своей природе педагогический труд имеет коллективный характер. В нем всегда присутствуют две стороны: тот, кто передает социальный опыт, и тот, кто овладевает этим опытом. Важно преодолеть разрыв между ориентацией высшего образования на индивидуализацию образовательного процесса и коллективной природой педагогического труда, что обуславливает и специфику преподавания педагогических дисциплин в университете. Акцент организации учебного процесса должен падать на взаимодействие индивидуальных, групповых и коллективных форм овладения педагогическим знанием, гибкое сочетание аудиторных и самостоятельных занятий, различных видов учебной деятельности.

Не совсем убедительно мнение тех, кто полагает, что подготовку учителя-бакалавра следует ориентировать на овладение предметным знанием, а магистра – на исследовательский труд. Учительский труд в своей основе включает творческое начало, педагогический поиск и потребность в педагогических инновациях, не зависимо от того, с какой возрастной категорией работает учитель.

Не менее значимым недостатком следует считать фрагментарность педагогического знания, отсутствие научного анализа педагогических фактов и явлений в содержании педагогических дисциплин. Информация предметного плана не дает будущему учителю целостного представления о педагогической деятельности, функциях образовательного процесса в формировании творческой индивидуальности. К сожалению, и педагогические дисциплины рассматриваются сегодня в высшей школе как источник информации, но не как средство формирования личности, ее социализации и адаптации к профессиональной деятельности.

Анализ содержания учебных дисциплин, составляющих основу педагогического образования, свидетельствует о преобладании объективно-ориентированного знания, его информативной сути и недооценке его процессуальной стороны, индивидуально-ориентированного педагогического знания. Преобладание в учебных программах информационных знаний ограничивает функциональность педагогической теории, раскрывающей сущность и технологию инновационной методической культуры учителя, что не позволяет в полной мере осуществлять целенаправленную подготовку студентов к инновационной педагогической деятельности.

Отказ от информационной парадигмы педагогического образования не означает отказ от его фундаментальности. Знания должны быть превращены в средства педагогической деятельности. Содержание педагогического образования предусматривает процесс превращения студента, самого себя в ресурс педагогической деятельности, перевод внимания с учебной информации на средства и методы собственной мыследеятельности, преобразования собственной личности в новый субъект профессиональной деятельности.

Сегодня нужна новая парадигма структурирования педагогического знания как системы способностей и действий будущих учителей. Содержание педагогических дисциплин должно объединять в себе два начала: «иметь» и «быть», ориентировать, с одной стороны, на приобретение системы фундаментальных знаний, и, с другой, - реализацию личностного потенциала в образовательной деятельности, обеспечивающей создание образовательных продуктов, адекватных профессии учителя. Такой тип содержания педагогического знания обеспечивает изменение внутренней субстанции будущего учителя и появление его собственного знания. Студент выступает субъектом образовательного процесса и получает возможность выстраивать индивидуальную образовательную траекторию.

В нашем исследовании педагогические знания рассматриваются как средство самореализации сущностных сил личности будущих учителей. Педагогическая теория выступает значимым средством самореализации студентов в сфере педагогического труда. Педагогические знания сдержат в своей основе большие возможности в развитии у студентов способности адекватно действовать и своевременно ориентироваться в различных обстоятельствах педагогической реальности.

Научно-педагогические знания представляют самовоспроизводящийся ресурс, эффективность которого возможна при обеспечении его личностной направленности, когда цели изучения педагогических дисциплин восходят к личным устремлениям,

профессиональным интересам и педагогическим приоритетам будущих учителей. Научно-педагогические знания должны стимулировать заинтересованность студентов в их использовании для решения педагогических проблем и превращения знаний в инструмент практических действий.

Педагогические дисциплины в своем содержании должны иметь набор конкретных методик интерпретации и творческого использования педагогических знаний, воплощенных в учебных текстах на основе сочетания рационального познания с интуитивным пониманием и эстетическим чувствованием. Понимание процесса становления личности, осмысление сущности педагогического процесса, его целостности и многогранности невозможно без установления личностных смыслов и превращения приобретенных знаний в профессиональные ценности.

К сожалению, при изучении педагогических дисциплин все еще имеет место модель познания, для которой характерно отчуждение изучаемого объекта от внутреннего существования субъекта. Рациональное познание довлеет над индивидуально-творческим познанием. В центре учебных программ по педагогическим дисциплинам должно быть не воспроизведение усвоенной педагогической теории, а компетентность будущего учителя. Педагогические дисциплины, их содержание должны раскрывать целостную картину педагогической компетентности будущих учителей.

Педагогические знания составляют основу компетентности современного учителя. Они, являясь обобщением достоверных педагогических фактов, за случайными явлениями находят необходимое и достоверное, за единичным и частным – общее. На этой основе осуществляется педагогическое прогнозирование. При этом не столько особенности научного знания, сколько характер овладения ими и последующее их использование в педагогической практике приобретает ведущее значение при изучении педагогических дисциплин.

Качество и прочность педагогических знаний студентов во многом определяется структурной организацией педагогической информации на следующих принципах:

- принцип дидактического членения текста на две группы блоков: информационно-содержательный и процессуально-дидактический;
- принцип диалога, позволяющий вспомнить, оценить, сравнить, сопоставить, обобщить приобретенную информацию;
- принцип эмоционально-рационального анализа, позволяющий структурировать учебную информацию в виде педагогических ситуаций, осмыслить и эмоционально пережить ее, переработать в соответствии с

этапами первого впечатления, эмоционального сопереживания и научного осмысления;

- принцип историзма и научного плюрализма, позволяющий видеть педагогическое знание в развитии, с изложением различных точек зрения и подходов к решению педагогических проблем;
- принцип информационно-аналитической работы с педагогическим текстом.

Различные формы работы с педагогической информацией, построенной на выше названных принципах, стимулируют активность студентов в познании, создают индивидуальную базу знаний, закрепляют устойчивый интерес к педагогической литературе, развивают потребность в новых знаниях и самостоятельном их получении, приобретению умения синтезировать педагогическую информацию из различных источников, что создает основу для исследовательской деятельности.

Интерес к изучению педагогических дисциплин возрастает, если удастся упростить педагогическую информацию, освободить ее от излишней наукообразности, придать ей практико-ориентированный характер. Важно придать педагогическому знанию рациональную форму и практическую направленность, что будет стимулировать профессиональное становление студентов. Знание педагогической теории и потребность в нестандартном решении педагогических проблем важные характеристики педагогического профессионализма. Поэтому при изучении педагогических дисциплин необходимо акцентировать внимание будущих учителей на овладении культурой обращения с педагогическими фактами, четко формулировать цель педагогических действий, прогнозировать результаты, которые вытекают из педагогической теории.

Модернизация педагогического образования сопряжена с устранением узких мест при изучении педагогических дисциплин. Анализ учебных программ по педагогическим предметам позволяет говорить о том, что в их содержании не получили достаточного отражения управленческие аспекты педагогической деятельности. Профессионализм современного учителя предусматривает не только знание предмета, умение передать его содержание, обеспечить условия для усвоения научного знания, но и умение грамотно управлять познавательными процессами и всем ходом обучения. В содержании педагогических дисциплин должна иметь место информация, которая позволила бы студенту в полной мере осознать, что управленческая деятельность – последовательность действий, в результате которых изменяется образ управляемого объекта, определяются цели совместной деятельности, осуществляется выбор способов их достижения, распределяются задания и интегрируются усилия ее участников для успешного их выполнения.

При осознании управленческих основ педагогической деятельности важно не допустить превращения управления педагогическим процессом в манипулирование, когда профессиональное развитие личности студентов подменяется простым усвоением и репродуктивным воспроизведением педагогических постулатов.

В настоящее время в практике ВНЗ наблюдается значительное сокращение объема педагогического знания. Изучение педагогических дисциплин подменяется неконтролируемой самостоятельной работой, часы на педагогическую практику сокращаются как шагреновая кожа, лабораторные занятия по педагогике прекратили свое существование, снята в большинстве случаев и государственная аттестация по педагогическим предметам. Борьба за часы на предметных кафедрах вытесняют преподавателей кафедры педагогики от руководства квалификационными работами. Все эти маневры приводят к снижению качества педагогической подготовки будущих учителей, формализму педагогического знания, эмпирическому и бессистемному формированию профессиональных умений будущих педагогов.

Осложняет подготовку студентов к практической педагогической работе наличие противоречия между осознанием ими теоретических основ педагогической деятельности и неготовностью использовать ее в решении практических задач. Формализм педагогических знаний, оторванность от педагогической практики тормозит развитие педагогического профессионализма студентов. Важно на занятиях по педагогическим дисциплинам учить будущих учителей решать не только тактические, но и стратегические задачи, не только адекватно реагировать на изменение педагогической ситуации, но и прогнозировать ее развитие и предвидеть конечный результат.

Каждое занятие по педагогическим дисциплинам должно представлять собой процесс интеграции деятельности его участников, результатами которой являются:

- получение каждым конкретного диагностирующего результата в соответствии с их возможностями и способностями;
- развитие мотивации к приобретению качественных педагогических знаний;
- стимулирование результативности индивидуальной деятельности на основе диалога с преподавателем, анализа собственных просчетов и неудач;
- овладение способами педагогического мышления;
- формирование профессиональной компетентности будущих учителей.

Содержание педагогической информации строится на принципе модульности, который призван устранить фрагментарность и мозаичность изучаемого учебного материала. Модульно-блочное структурирование педагогической информации обеспечивает условия, которые позволяют студентам перейти от исполнительской деятельности к управленческому ее типу, базирующемуся на креативности и рефлексии. Преимущество модульно-блочного структурирования педагогического знания состоит в том, что оно строится на личностно-деятельной основе, которая обеспечивает:

- гибкую дифференциацию требований к организации деятельности в рамках определенной педагогической дисциплины, соответствующей учебной программе, конкретной теме изучаемого курса;
- организацию познавательной базы, для решения педагогических задач и выполнения планируемого объема деятельности;
- свободный выбор учебной информации, в процессе овладения которой студент может реализовать свой профессионально-личностный потенциал.

В основе учебного блока предлагается репрезентация учебной информации в различной форме с тем, чтобы предоставить студенту возможность выбора той формы учебного материала, в которой ему легче и комфортнее работать. Каждый блок информации предполагает различные варианты заданий, разнообразие характера и форм познавательной деятельности студентов. Блочное структурирование учебного материала позволяет в содержание занятий по педагогическим дисциплинам включать не только систему знаний, но и метазнания по организации педагогической информации, приемам ее использования, правилам преобразования в новых ситуациях. В учебном блоке должны сочетаться основные понятия, факты, явления в их связях и закономерностях, и методы получения этих знаний. Сочетание информационной и процессуальной сторон учебного материала стимулирует развитие у будущих учителей педагогического мышления.

Содержательно-процессуальный подход к структурированию педагогической информации в виде учебных блоков обеспечивает перемещение акцентов с результатов познания на процесс познавательной деятельности, преодоление репродуктивного усвоения изучаемого материала и переход к конструированию изучаемой информации, стимулирующей развитие личности с учетом ее ценностей, смыслов, опыта педагогического творчества.

Учебные занятия по педагогическим дисциплинам предполагают различные формы их организации: «круглые» столы, деловая игра, тренинг-семинар, практикум решения педагогических задач, моделирования

профессиональных ситуаций. Каждый студент получает возможность разработать и защитить свой проект, обосновать его значимость. После каждого выступления имеют место обсуждение и дискуссия.

Все сказанное выше предполагает обновление содержания педагогических дисциплин и структурных элементов образовательного процесса, среди которых важную роль играют:

- личностно-гуманитарная направленность изучаемого учебного материала;
- системное видение учительской деятельности, целостное восприятие педагогического процесса;
- педагогическое диагностирование и мониторинг профессионального саморазвития студентов;
- становление активной профессиональной позиции и творческого стиля деятельности;
- формирование рефлексивной и коммуникативной культуры, совершенствование педагогических способностей будущих учителей;
- овладение методикой творческой работы и основами инновационной педагогической деятельности.

Реализация этих направлений в модернизации преподавания педагогических дисциплин предполагает обновление их содержания. В учебные программы необходимо ввести дисциплины, раскрывающие теоретические основы профессионального роста, педагогического менеджмента, практикумы и тренинги, обеспечивающие развитие и закрепление управленческих умений и качеств личности учителя-менеджера. Особенно значим тренинг, направленный на выработку личностных и деловых качеств, основу которого составляет программа саморазвития личности будущего учителя-профессионала. Необходим практикум, который знакомил бы студентов с механизмом возникновения стрессов, способами их снятия, методикой преодоления дискомфорта в педагогической среде. В содержание педагогических дисциплин необходимо включить учебный материал, раскрывающий методику и технологию становления активной профессиональной позиции и творческого стиля деятельности современного учителя.

Практикумы и тренинги помогут студентам увидеть и оценить свои возможности, выявить профессиональные способности, осознать их соответствие профессиональному выбору, развить деловые качества, овладеть методикой профессионального роста и техникой достижения педагогической карьеры. В содержании педагогических дисциплин наиболее слабо представлен педагогический маркетинг. Многие молодые учителя не владеют искусством презентации собственной личности, не всегда могут раскрыть перед ученической аудиторией свои способности,

интеллектуальное, нравственное и духовное богатство собственной личности.

В условиях рыночной экономики интеллект, профессионализм и мастерство выступают товаром. После окончания университета профессиональная карьера его выпускника во многом определяется умением предложить себя, презентовать свою готовность к творческой, профессиональной деятельности. Перспективы трудоустройства, продвижение по служебной лестнице, удовлетворенность работой находятся в зависимости от того, как молодой учитель сумеет перед работодателем раскрыть свои способности, предъявить свою профессионально-личностную визитку, чтобы выдержать конкуренцию на рынке профессий.

Педагогический маркетинг вооружает будущего учителя стратегией и тактикой профессионального успеха. Его содержание помогает студенту познать самого себя, сформировать установку на успех, осознать гражданский долг и ответственность, увидеть зависимость между активной профессиональной позицией творческим стилем деятельности и результативностью собственного педагогического труда. Важной составляющей содержательной стороны педагогического маркетинга является стратегия, которая состоит в том, чтобы вооружить студента методикой педагогического взаимодействия, сотрудничества и сотворчества с учащимися; техникой общения и повышения уровня коммуникативной культуры; технологией формирования позиции лидера, организатора и активного участника.

Будущим учителям в процессе изучения педагогических дисциплин необходимо дать целостное представление о системе педагогических знаний и умений использования их при решении практических задач, показать место и содержание педагогической теории в управлении учебно-воспитательным процессом, ее взаимосвязи с другими науками о человеке. Целью педагогических дисциплин является не только усвоение теоретических основ обучения и воспитания, овладение педагогической техникой, но и формирование профессионального облика современного учителя. Процесс овладения педагогическими знаниями должен рассматриваться с позиций учения как деятельности саморазвития личности будущего учителя. К студенту необходимо подходить не только с учетом уровня его профессионального становления, но и его готовности к проектированию развивающей образовательной среды. Важно заботиться о создании психолого-педагогических условий для развития внутренне свободной, творческой личности; формировании позиции личностного роста студентов, способных к ответственному поступку, свободному выбору, рефлексии и постоянному обогащению духовно-нравственного потенциала собственной личности.

В программе личностного саморазвития студента большое место должна занимать эмоциональная позиция жизнелюбивого, самодостаточного, радостного человека, способного достигать успеха во всех ситуациях, находить выход даже из безвыходного положения, при этом оставаясь «всегда и везде на своем месте – месте Человека» (Ж.-Ж. Руссо).

В системе овладения педагогическим знанием необходимо предусмотреть различные средства самоутверждения личности, активизации креативных компонентов ее структуры, снятие психологических барьеров, блокирующих проявление творческого потенциала будущего учителя. Набор этих средств должен быть ориентирован на превращение знаний в ценности, придание им личностного смысла.

Методика и технология образовательного процесса, обеспечивающего духовное развитие студентов, должны соответствовать критериям личностно-ориентированного обучения, к которым относят:

- изменение «Я – идеального» личности будущего учителя (творческие способности в структуре его личности);
- качественный прирост креативности (подвижность, гибкость, оригинальность, новизна);
- ценностно-смысловое отношение к различным видам профессиональной деятельности и жизненным реалиям.

Соответствие педагогической подготовки студентов названным критериям, взаимосвязь и взаимодействие личностного и профессионального аспектов в содержании педагогических дисциплин – залог профессионально-личностного становления будущего учителя, успешности его самовыражения и самоутверждения в профессиональной и жизненной сферах.

Основой методики и технологии изучения педагогических дисциплин должна стать гармонизация интеллектуального и эмоционального факторов, которые обеспечивают:

- стимулирование мотивации к духовному становлению личности;
- содействие творческому самовыражению личности в различных видах деятельности;
- развитие воображения, фантазии, креативного мышления, познавательных процессов;
- снятие психологических барьеров, мешающих креативному самовыражению личности;
- активизацию эмоционально-чувственных свойств личности, способности управлять своим и чужим эмоциональным состоянием.

Учебные занятия должны объединять в своей структуре активные формы и методы, позволяющие каждому студенту занять креативную позицию, стать активным участником познавательного процесса, осознать

ценностно-смысловую направленность самовыражения как средства его профессионального становления.

В процессе традиционного вузовского обучения внимание в основном акцентируется на интеллектуальной зрелости будущих специалистов. Эмоциональная зрелость, как важная характеристика профессионализма современного учителя, все еще не привлекает внимания преподавателей. В условиях нестабильности общества, его кризисного состояния эмоциональная зрелость личности является тем средством, которое позволит человеку идентифицировать себя с обществом, ситуацией и обстоятельствами, в которых ему приходится находиться и профессионально действовать.

Важно будущему учителю в процессе овладения учебным материалом проектировать программу ценностей-целей: свобода, творческая и эмоциональная зрелость, гражданская ответственность, достижение которых обеспечит ему духовный рост и профессиональное становление. В соответствии с программой ценностей-целей необходимо структурировать содержание и методику изучения педагогических дисциплин таким образом, чтобы создать условия для ценностно-смыслового самоопределения студентов. Им целесообразно осмыслить сущность образовательного процесса, сочетающего в себе: образ реального мира и образ себя, как осознания собственной значимости и неординарности, образа мысли и деятельности, определить свое место в нем.

При этом необходимо стремиться к тому, чтобы не инструмент научного знания владел студентом, обезличивая и редуцируя его субъектность, а студент владел знаниями как инструментом практического действия, исходя из чувства реальности и духовности. Знания, усваиваемые будущими учителями, должны носить рефлексивный характер, быть обращенными к их опыту, служить средством их самореализации. В процессе овладения рефлексивными знаниями должна совершенствоваться его потребность в осознании собственной неординарности, индивидуальности, неповторимости, способность управлять повседневными реалиями жизни, свободно ориентироваться в профессионально-жизненных ситуациях. Отсутствие этих качеств у будущих учителей приводит к сужению их внутреннего мира, нарушению личностной ценности, потере полноты и гармонии бытия.

Основными параметрами изучения педагогических дисциплин должны стать:

– этическая оценка, связанная с нравственно-гуманным обликом преподавателя и студента, отношениями между ними, в которых преобладают доверие, честность, порядочность, справедливость и взаимоуважение;

– интеллектуальная оценка, характеризующаяся богатством мыслей, компетентностью участников образовательного процесса, их способностью аргументировано рассуждать и доказывать истину;

– эмоциональная оценка, проявляющаяся в выразительности жестов, мимики, красоте звучания голоса, разнообразии интонации, сочувствия и сопереживания, способности управлять эмоциональным состоянием своим и участников образовательного процесса.

Вывод. Все изложенное выше позволяет сделать вывод, что образовательный процесс может быть фактором формирования личностно-профессионального облика современного учителя при условии:

– педагогического взаимодействия, сотрудничества и сотворчества в учебной работе преподавателя и студентов;

– личностной направленности, ценностно-смыслового содержания изучаемого научно-педагогического знания, перевода знания-ценности в личностный смысл;

– создания гибкой, подвижной дидактической системы, в которой создается благоприятный инновационный климат, атмосфера духовности и творческой деятельности;

– гармонизации интеллектуального и эмоционального факторов, обеспечивающих становление интеллигентности, интеллектуальной и эмоциональной зрелости будущих учителей;

– свободы выбора способов решения учебных задач и ситуации успеха в формировании собственного профессионально-личностного «Я» студента.

Литература

1. Вернадский В.И.: Pro et contra / В.И.Вернадский. – СПб, 2000;
2. Гревс И. Два педагогических идеала/ И.Гревс// Педагогическая мысль. – 1921. - № 1-4.
3. Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении/В.В.Давыдов. – М., 1972
4. Каган М.С. Человеческая деятельность/ М.С.Каган. –М, 1974
5. Краевский В.В. Как повысить методологический уровень диссертационных исследований/ В.В.Краевский// Педагогика. 2004. - № 2. – С.93-98
6. Леднев В.С. Содержание общего среднего образования: проблемы структуры/ В.С.Леднев. – М., 1980
7. Я.А. Психология творчества и педагогика/ Я.А.Пономарев. – М., 1976

Думанский Ю.В., Ивнев Б.Б., Первак М.Б., Шинкарь О.В.

Донецкий национальный медицинский университет им. М.Горького

УДК 378.064.2

ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ «ПЕДАГОГ-СТУДЕНТ» В ВЫСШЕМ УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ

В последние годы в высших учебных заведениях Украины, в том числе и в медицинских, значительно возросло количество иностранных студентов. Это обусловлено тем, что обучение этого контингента не только является одной из немаловажных статей дохода вузов, но и имеет большое значение в сравнительно-культурной перспективе развития межнационального взаимопонимания - расширяет кругозор преподавателей и студентов, дополнительно мотивирует их к изучению иностранных языков, способствует формированию у них таких важных в современном мире универсальных компетенций, как принятие национальных различий и мультикультурности, понимание культуры и обычаев других стран [2, 3, 4, 5].

Однако, помимо положительных сторон этого процесса, отмечаются и определенные трудности. При взаимодействии с представителями различных культур нередко возникают ситуации, когда привычные психологические законы преломляются абсолютно в другом свете, появляется диссонанс с предыдущим социальным опытом. Безусловно, возникающая растерянность не повышает работоспособности и эффективности труда, особенно, если главная его составляющая, как у преподавателей медицинских вузов, - межличностное взаимодействие.

К настоящему времени проведено немало исследований адаптации иностранных студентов [1, 8, 9, 10, 12], но ведь в педагогическом процессе всегда участвуют две стороны. При контакте с новой культурой преподаватели вузов также испытывают более или менее выраженное потрясение, определяемое как «культурный шок» [11]. Последний почти всегда ощущается как неприятный и, во всяком случае, как стрессогенный.

Опрос преподавателей, обучающих иностранных студентов, показал, что у некоторых из них отмечается психологический дискомфорт, бессознательное стремление раньше закончить занятие, удлинить перерыв. Наиболее «трудных» студентов с видимым облегчением раньше отпускают с занятия. Нередко преподаватели вербализируют свое нежелание работать с иностранными студентами, иногда у них отмечаются вегетативные нарушения. То есть, налицо фаза декомпенсации в динамике умственной

деятельности – преобразование мотивации в сторону прекращения этой деятельности.

Пониманию механизма возникновения таких состояний помогает концепция V-образной кривой приспособления. Известно, что лица, взаимодействующие с новой культурой, проходят через три основных стадии: начальная стадия приподнятости и оптимизма, за ней следует период фрустрации и депрессии, сменяемый постепенно чувством соответствия и удовлетворения. Иногда по различным причинам (большая культурная дистанция, непродолжительный период контакта с представителями другой культуры, смутное представление о ее особенностях, внутриличностные проблемы самого преподавателя) процесс адаптации может остановиться на второй стадии.

Очевидна необходимость разработки и внедрения программы культурного обучения преподавателей, которые будут или уже начали работать с иностранными студентами. Психологические трудности приспособления к иной культуре не должны рассматриваться как симптомы некоторой патологии, а являются следствием отсутствия необходимых культурных навыков и знаний, которые могут быть получены путем культурного тренинга. Некоторые элементы поведения, принятые в других культурах, разительно отличаются от привычных для жителей нашей страны, более того, могут считаться малопривлекательными. Но в жизни часто приходится обучаться видам деятельности, которые человек может не одобрять и от которых отказывается, как только изменяются обстоятельства, вынуждавшие его к этому.

Преподавателю, работающему с иностранцами, помимо таких качеств как коммуникабельность, умение справиться со стрессом, умение преодолевать психологические барьеры в общении, владение специальными техниками общения, крайне необходимы знания об особенностях других культур.

В построении педагогического общения не может быть мелочей. Даже фонетические параметры речи преподавателя (интонация, высота тона, даже тембр голоса) могут оказаться шокирующими и неприятными для студентов-иностранцев [6]. Голос преподавателя должен быть спокойным, не громким и не тихим: если студенты из азиатского региона негативно воспринимают громкий голос, принимая его за крик, то латиноамериканцев или арабов с их живостью характера утомит тихий и размеренный голос преподавателя. Чтобы поддерживать внимание иностранных слушателей, речь преподавателя должна быть эмоциональной. Дикция педагога в иностранной аудитории – максимально четкая, но не преувеличенная, чтобы студенты привыкали к естественному произношению. Мимика и жесты преподавателя должны быть понятны и приняты студентами, что не всегда

является легкой задачей, так как в разных культурах мимика и жесты имеют различное, а подчас и противоположное значение. Таким образом, педагог должен владеть технологией и техникой педагогического общения, эффективно использовать вербальные и невербальные средства и приемы воздействия на обучаемого.

Не менее важным моментом в педагогическом общении является отношение ко времени. Еще основатель теории межкультурной коммуникации Э.Холл разделял культуры на монохромные и полихромные по отношению их представителей ко времени [13]. Студенты-иностранцы, обучающиеся в Украине, в подавляющем большинстве относятся к полихромным культурам и не умеют четко планировать учебное время. Им сложно не опаздывать на занятия, особенно в первые месяцы обучения, потому что в их странах такое поведение не считается предосудительным. К тому же они не могут сосредоточиться на одном занятии, пытаются делать несколько дел одновременно. Им также трудно адекватно воспринимать временные ограничения выполнения заданий и тестов, так как в их культурах важной является сама деятельность, а не ее временные рамки.

При построении педагогического общения с иностранными студентами также важно принимать во внимание категорию пространства, которая сильно отличается в различных культурах. Прежде всего, речь идет о дистанции общения, которая устанавливается в зависимости от возраста, пола, религии, социального положения участников коммуникации. Подавляющее большинство иностранных учащихся приезжает к нам из мусульманских стран, где недопустимым является прикосновение человека, принадлежащего к другой религии.

Стиль педагогического общения с иностранными студентами в разных случаях должен быть различным [7]. Известно, что китайские образовательные традиции связаны с образом авторитарного преподавателя, поэтому китайские студенты с трудом привыкают к дружелюбному, демократическому стилю общения европейских преподавателей. Похожая ситуация и с африканскими студентами, которые на родине привыкли к более жесткому стилю общения преподавателя с обучающимися и поэтому не сразу могут адекватно воспринять к себе ровное, как к будущим коллегам отношение преподавателя, принятое во многих украинских вузах, в том числе – и в нашем университете.

Преподавателю, работающему с иностранцами, необходимы такие качества, как коммуникативность, умение справиться со стрессом, умение преодолевать психологические барьеры в общении, владение специальными техниками общения [1].

В некоторых случаях решению проблемы транскультурного диссонанса будет способствовать адекватный профотбор преподавателей

для обучения иностранных студентов. Основу такого отбора должна составить психологическая диагностика ситуационно-специфического поведения. Однако, в любом случае необходим культурный тренинг, который будет способствовать повышению психологического комфорта преподавателей отечественных вузов, в том числе и медицинских, и соответственно – повышению качества и эффективности педагогического процесса при обучении иностранных студентов.

Литература

1. Арсеньев Д.Г., Зинковский А.В., Иванова М.А., Социально-психологические и физиологические проблемы адаптации иностранных студентов / Д.Г. Арсеньев, А.В. Зинковский, М.А. Иванова. - СПб.: Изд-во СПбГПУ, 2003. - С. 145-150.
2. Гришаева Л.И., Цурикова Л.В., Введение в теорию межкультурной коммуникации / Л.И. Гришаева, Л.В. Цурикова. – М.: Академия, 2006. - С. 11-15.
3. Дрокина С.В. Влияние культуры общения преподавателей на успешность психологической адаптации студентов / С.В. Дрокина //Материалы Всероссийского семинара. Том 2.– Томск: Изд-во ТПУ, 2008. - С. 52-53.
4. Рот Ю., Коптельцева Г. Межкультурная коммуникация. Теория и тренинг: учебно-методическое пособие / Ю. Рот, Г. Коптельцева. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2006. - 47 с.
5. Рубина С.Н. Культурологический подход к формированию межкультурной компетенции при обучении русскому языку в китайской аудитории / С.Н. Рубина // Русский язык как иностранный и методика его преподавания: XXI век. Ч. II. Сб. науч.- метод. ст.– М.: Правда, 2007. - С. 93-96.
6. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация / С.Г. Тер-Минасова. – М., 2000. – 22 с.
7. Филимонова Н.Ю. Педагогическое общение как специфическая форма взаимодействия субъектов общения: стремление к диалогу / Н.Ю. Филимонова // Современные направления теоретических и прикладных исследований: Сб. науч. тр.– Одесса, 2006 - С. 63 – 68.
8. Филимонова Н.Ю., Годенко А.Е. Проблемы воспитания иностранных студентов как проблемы саморазвития личности / Н.Ю. Филимонова, А.Е. Годенко // Научный Вестник МГТУ ГА, сер. Международная деятельность вузов. - МГТУ ГА.– № 94(12). – 2005. - С. 51 – 60.
9. Чекун О.А. Педагогические условия формирования умений межкультурной языковой коммуникации студентов неязыковых факультетов / О.А. Чекун // Научные труды МГУ. Вып. 75.«Высшее образование для XXI века».– М, 2006. - С. 145 – 151.
10. Babiker I.E. et al. The measurement of culture distance // Social Psychiatry. – 2008. – V.15. – P. 101-116.
11. Furnham A., Bochner S. Culture Shock: Psychological reaction to unfamiliar environment. –N.Y.; L.,1999. – 187 p.
12. Gudykunst W. et al. Culture and interpersonal communication. – Beverly Hills., 2006. – P. 59-68.
13. Hall, E. The Silent Language. - N.Y.; L., 1990. – P. 47-58.

Камнов С.П.

УДК 371.134:821.161.2

**РУШІЙНІ СИЛИ СТАНОВЛЕННЯ У МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ
ПРОФЕСІЙНОЇ САМОСТІЙНОСТІ**

У статті автор конкретизував рушійні сили становлення у майбутніх педагогів професійної самостійності. Визначено ключові якості самостійного фахівця. Зазначено, на початкових стадіях професійного становлення майбутнього вчителя рушійними силами виступають суперечності між зовнішніми і внутрішніми чинниками. На подальших стадіях – внутрішні протиріччя особистості фахівця, професіонала. До зовнішніх чинників розвитку самостійності професійного становлення віднесено соціально-економічні умови, зміст і технології виконання діяльності, засоби стимулювання розвитку.

Ключові слова: самостійність, педагогічна освіта, майбутній учитель, суперечність, професіонал.

*Камнов С.П.***ДВИЖУЩИЕ СИЛЫ СТАНОВЛЕНИЯ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ**

В статье автор конкретизировал движущие силы становления у будущих педагогов профессиональной самостоятельности. Определены ключевые качества самостоятельного специалиста. Указано, что на начальных стадиях профессионального становления будущего учителя движущими силами выступают разногласия между внешними и внутренними факторами. На дальнейших стадиях – внутренние противоречия личности специалиста, профессионала. К внешним факторам развития самостоятельности профессионального становления отнесены социально-экономические условия, содержание и технологии осуществления профессиональной деятельности, средства стимулирования личного и профессионального развития.

Ключевые слова: самостоятельность, педагогическое образование, будущий учитель, разногласие, профессионал.

*Камнов С.П.***THE DRIVING FORCES IN THE FORMATION OF FUTURE
TEACHER PROFESSIONAL INDEPENDENCE**

In the article the author elaborated on the driving forces in the formation of future teacher professional independence. There were defined the key features of an independent specialist. It was stated that the driving forces in the initial stages of future teachers' professional development were the contradictions between external and internal factors. At further stages there are the internal antagonisms of the specialist and professional personality. The external factors of professional

independence development include socio-economic conditions, content and technology of activities implementation means of development stimulation.

Keywords: *independence, pedagogical education, future teacher, contradiction, professional.*

Постановка проблеми. У численних нормативних актах і документах (Закони України “Про вищу освіту”, Концепція педагогічної освіти, укази Президента “Про першочергові заходи щодо реалізації державної молодіжної політики й підтримки молодіжних громадських організацій”, “Про заходи щодо розвитку духовності, захисту моралі”, розпоряджень Кабінету Міністрів України щодо виконання законів України й указів Президента, наказів МОН України й інших нормативних документів, державних стандартів вищої освіти) зазначено, що навчально-виховний процес у вищих навчальних закладах забезпечує можливість одержання студентами цілісної системи знань, умінь і звичок, формування наукового світогляду, гармонійного розвитку кожної особистості. Цими документами затверджується необхідність стимулювання студентської молоді до самостійності.

Аналіз ступеня наукової розробки проблеми. Зусилля сучасної педагогічної науки спрямовані на розробку теорії й практики організації фахової підготовки учительських кадрів, оптимальне визначення мети, удосконалення змісту, форм і методів практичної професійної підготовки, спрямованої на формування професійних компетенцій і цінностей. Так, аналіз педагогічних джерел доводить, що деякі питання формування самостійності студентів педагогічних навчальних закладів в історичному аспекті розглядали учені Л.Вовк, М.Грищенко, В.Луговий, В.Майборода, Ф.Паначин, І.Прокопенко та ін.; поетапне формування професійних знань, умінь, навичок майбутніх учителів досліджено А.Бойко, В.Гриньовою, В.Євдокимовим, О.Савченко, О.Сухомлинською та ін.

Також для нашого дослідження мають узагальнення досвіду різних типів педагогічних навчальних закладів в системі неперервної професійної освіти, виконані такими ученими, як: В.Алфімов, Л.Герасіна, Ю.Киричков, Л.Коханова, В.Липинський, С.Сисоєва, О.Тимчук. конструктивні рекомендації до організації професійної підготовки майбутніх учителів сформульовано у наукових працях О.Глузмана, В.Лозової, Л.Карпової, Л.Хомич, компаративістів І.Ковчиної, Т.Кошманової, Л.Пуховської, І.Радіонової.

Питання підготовки майбутніх учителів початкових класів до педагогічного керівництва самостійною роботою учнів вивчали І.Левіна, С.Петренко, М.Парфьонов. Досвід окремих вищих професійних навчальних закладів щодо організації самостійної роботи студентів в умовах кредитно-модульного навчання узагальнювали Н.Бойко,

О.Данилова, С.Шевченко, дидактичні умови ефективної самостійної роботи студентів профільних університетів досліджували Г.Романова (економічний профіль), М.Князян (філологічний профіль), О.Демченко (медичні спеціальності), О.Василенко (правознавчий профіль). Порівняльний аналіз тенденцій розвитку самостійності у вітчизняній і зарубіжній педагогіці і в руслі професійної діяльності проведений в дисертації Л.Стуколової.

Розвиток самостійності розглядається нами через теорію діяльності, розроблену Л.Виготським, С.Рубінштейном, А.Леонтьєвим, А.Лурією, А.Запорожцем, П.Гальперіним та ін. і систематизовану М.Каганом.

Мета статті: конкретизувати рушійні сили становлення і розвитку у майбутніх учителів професійної самостійності як властивості особистості.

Виклад основного матеріалу. Для вирішення проблеми розвитку самостійності майбутнього педагога велике значення має специфіка професійної освіти. Сучасна екзистенціально-гуманістична модель виховання і розвитку особистості, яка в останнє десятиліття експериментально розробляється і активно реалізується в педагогічній практиці, орієнтована на формування у студентів особистісних смислів самостійної діяльності, гуманістичних по суті і адекватних за змістом їх життєдіяльності, на формування у майбутніх вчителів здібності до саморозвитку і самореалізації (О.Бондаревська, М.Кларін, М.Пахомов, В.Серіков, Є.Шиянов, В.Фоменко).

Поява суб'єктного аспекту в підготовці і розвитку сучасного професіонала, для якого мають бути характерні особиста ініціатива, моральна відповідальність за свої професійні дії, самоудосконалення і вихід в сферу наднормативної, надрольової активності особливо значиме для педагогічної діяльності через специфіку цієї професії (Абульханова-Славська К.А., Зінченко В.П., Слободчиков В.І. і ін.).

Водночас, в професійно-педагогічній освіті виявляється ряд суперечностей між типовою системою підготовки майбутнього педагога, що склалася, і індивідуально-творчим характером власне педагогічної діяльності: об'єктивно обумовлена суперечність між навчальною і педагогічною діяльністю, що полягає в різних формах здійснення цих видів діяльності; між змістом наук, що вивчаються, і предметом педагогічної діяльності, що передбачає засвоєння студентами змісту педагогічної культури співвідносно до практики реального педагогічного процесу, який їм належить здійснювати; між необхідністю системного розуміння майбутнім фахівцем педагогічної діяльності і формованим в ході професійного навчання образу педагога як виконавця слабо пов'язаних між собою функціональних видів діяльності (Котова І.Б., Іванова Ю.А., Шиянов Е.Н. і ін.).

Ці суперечності з одного боку ускладнюють формування і становлення у майбутніх педагогів професійної самостійності як властивості особистості, з іншого вони є спонукальними причинами, можливостями відчувати педагогом себе суб'єктом внутрішнього світу і професійної діяльності.

Сформоване на теперішній час розуміння сутності самостійності як якості особистості є підставою для побудови структури професійної самостійності, представлені в єдності особистісного і діяльнісного компонентів. Проведений аналіз матеріалів з теми засвідчив, що педагогічна професія відноситься до групи професій, предметом яких є інша людина. Але педагогічну професію з ряду інших виділяють передусім за способом мислення її представників, через підвищене почуття обов'язку і відповідальності. У зв'язку з цим педагогічна професія відноситься як до класу тих, що перетворюють, управляють одночасно. Маючи за мету своєї діяльності становлення і перетворення особистості, педагог покликаний управляти процесом інтелектуального, емоційного і фізичного розвитку іншої людини, формування її духовного світу.

Якості, необхідні для ефективної роботи вчителя виокремлюють такі:

1. Здатність до емпатії, сензитивність до потреб вихованців.
2. Уміння додати особистісне забарвлення предмету викладання.
3. Установка на створення позитивних підкріплень для розвитку позитивної Я-концепції у вихованців.
4. Уміння керувати собою і дітьми.
5. Володіння стилем неформального спілкування з вихованцями.
6. Емоційна рівноваженість, самовладання, упевненість в собі, життєрадісність.
7. Уміння регулювати конфлікти гуманним шляхом.
8. Толерантність.
9. Креативність.
10. Здібність до рефлексії [1; 3].

В основі перелічених умінь лежить самостійність як ключова особистісна якість. Таким чином професійний саморозвиток майбутнього вчителя, розвиток його професійної компетентності і самостійності має бути побудований на принципах самодіяльності, самоорганізації і саморозвитку.

Принцип самодіяльності визначає мотиваційно-потребнісну сторону організації і проведення процесу професійного розвитку. Суть його в тому, щоб вчителі відчували себе повноправними суб'єктами цього процесу, вільними у творчому досягненні прийнятих цілей формування своєї професійної діяльності, розвитку своїх професійних компетенцій.

Принцип самоорганізації визначає операційно-діяльнісну сторону вище згаданого процесу. З нього виходить, що вчителя слід озброїти інструментарієм, засобами і навчити способам формування і самоконтролю рівня сформованості своїх професійних компетенцій.

Принцип саморозвитку полягає в тому, що професійну самостійність можна сформулювати лише за умови виразний вираженій потребі особистості в самозміні, саморозвитку. Цей принцип детермінує здатність особистості перетворювати власну життєдіяльність на предмет практичного перетворення, особистості, що здатна до вищої форми життєдіяльності, – творчій самореалізації. Потреба в розвитку себе як особистості обумовлює надалі продуктивне професійне становлення. Особистісний і професійний розвиток єдині. Особистісний розвиток є чинником, що ініціює професійне становлення вчителя. У процесі свого професійного саморозвитку і самостановлення вчитель проходить стадії професійної адаптації, професіоналізації і професійної майстерності. На стадії професійної адаптації професійний розвиток детермінується протиріччям між вимогами нової для особи соціально-професійної ситуації професійної діяльності, новій ролі, трудового колективу і рівнем соціально-професійної компетентності. Його втілення відбувається в процесі психологічної перебудови особистості і виражається в професійному самовизначенні, знаходженні особистісного сенсу у виконуваній роботі, а також в набутті професійного досвіду [2].

На стадії професіоналізації педагогічної освіти основним є суперечність між тим, що діє і відбитим особистісним смислом в професії, обумовлене потребою вчителя в розвитку кар'єри [4]. Вирішення цього протиріччя можливе в процесі просування по кваліфікаційних рівнях професії і вироблення індивідуального стилю діяльності в процесі професійної атестації. Наступна стадія професійної стагнації. Перехід на стадію професійної майстерності відбувається в процесі вирішення протиріччя між потребою особистості в самореалізації в професії і професійно-психологічним змістом і технологічними можливостями професійної діяльності. Тут виразно виявляється суперечність між професійними прагненнями і потенційним можливостями. Його розв'язання можливе шляхом самоактуалізації особистості, що обумовлює її перехід на новий рівень виконання діяльності і прояв акмеологічного стилю в професії і професійному співтоваристві. Інший спосіб вирішення цієї суперечності – вторинна професіоналізація на основі висококваліфікованого виконання професійної діяльності.

Висновок. Таким чином, на початкових стадіях професійного становлення майбутнього вчителя рушійними силами виступають суперечності між зовнішніми і внутрішніми чинниками, на подальших

стадіях – внутрішні суперечності особистості фахівця, професіонала. До зовнішніх чинників, що ініціюють самостійність професійного становлення, відносяться соціально-економічні умови, зміст і технології виконання діяльності, система стимулювання розвитку. Становлення професійної самостійності як властивості особистості майбутнього фахівця відбуватиметься, якщо педагогічний процес організовано за принципами самодіяльності, самоорганізації, саморозвитку.

Перспективними є такі аспекти проблеми: компаративний аналіз методичного забезпечення навчального процесу у вищих педагогічних закладах, вивчення шляхів розвитку позитивної професійної мотивації та самопроекування кар'єрного розвитку.

Література

1. Брода М. Виховання самостійності особистості: історія, теорія практика: навч.-метод. посібник / Брода М. / Дрогобицький держ. педагогічний ун-т Івана Франка. — Дрогобич : РВВ ДДПУ, 2006. — 120 с.
2. Кловак Г. Т. Підготовка майбутнього вчителя-дослідника: теорія практика / Кловак Г. Т. / Уманський держ. педагогічний ун-т Павла Тичини. — К. : Науковий світ, 2004. — 318 с.
3. Професіоналізм педагога (Проективна педагогіка: питання та практики): Матеріали Всеукраїнської наук.-практ. конф., присвяч. 60-річчю Кримського держ. гуманітарного ін-ту, 21-23 вересня 2004 р., Ялта, Крим, Україна / Кримський держ. гуманітарний ін-т; Національний педагогічний ун-т М.П.Драгоманова; вищої освіти АПН України / О.В. Глузман (ред.кол.) — Ялта, 2004. — 217 с.
4. Опрощенко Д. Л. Організація самостійності як чинник саморозвитку особи майбутнього вчителя технології в системі безперервного утворення / Опрощенко Д. Л. // Освітній сайт. – 2006. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.nspu.net

Арсен'єва Н.

*завідувач кафедри іноземних мов, кандидат педагогічних наук, Харківський
університет Повітряних Сил*

УДК 378.2

ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО ПІДГОТОВКИ ВІЙСЬКОВИХ ВЕРТОЛЬОТЧИКІВ У ВВНЗ: КОНЦЕПТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ТА НАПРЯМИ РЕАЛІЗАЦІЇ

У статті викладено основні напрями та етапи впровадження експериментальної методики викладання дисципліни «Безпека польотів у МПП» у практику підготовки майбутніх військових вертольотчиків під час льотної практики на основі застосування інноваційних підходів до навчання курсантів майбутньої професійної діяльності.

***Ключові слова:** інноваційні підходи, професійна діяльність, безпека польотів, мотивація навчальної діяльності, квазіпрофесійний досвід.*

Арсеньєва Н.

*заведуючий кафедрой иностранных языков, кандидат педагогических наук,
Харьковский университет Воздушных Сил*

НОВАТОРСКИЕ ПОДХОДЫ К ПОДГОТОВКЕ ВОЕННЫХ ВЕРТОЛЕТЧИКОВ В ВОЕННЫХ ВУЗАХ: КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ И ПУТИ РЕАЛИЗАЦИИ

В статье изложены основные направления и этапы внедрения экспериментальной методики преподавания дисциплины «Безопасность полетов в МВП» в процесс подготовки будущих военных вертолетчиков во время летной практики на основе использования новаторских подходов к обучению курсантов предстоящей профессиональной деятельности.

***Ключевые слова:** новаторский подход, профессиональная деятельность, безопасность полетов, мотивация учебной деятельности, квази-профессиональный опыт.*

Arsenyeva N.

head of foreign languages department, PhD, Kharkiv Air Force University

NOVEL APPROACHES TO TEACHING MILITARY HELICOPTER PILOTS-CADETS "FLIGHT SAFETY ON INTERNATIONAL AIRLINES" IN HIGH MILITARY SCHOOLS: PROBLEMS AND SOLUTIONS

The main concepts of our investigation can be applied in the methods of teaching helicopter pilots -cadets the basics of flight safety on international airlines. These concepts might be also be used in creating technologies and methods of teaching other subjects. This experimental technology is based on the systematic approach and main psychological and pedagogical concepts that

underlie the scientific progress in aviation. The main task of this method is to create the necessary moral and psychological atmosphere, which would generate the development of cognitive activity, responsibility, self-dependence and creativity among the pilots-cadets. Combining the main methodological principles and approaches of our research with the individualization in teaching future helicopter pilots, integrating technical disciplines with special disciplines for flying in international airspace, implementing creative quazi-professional tasks and problem solving, will contribute to enhancing the level professional skills developed in the process of studying.

Key words: *novel approaches, professional duties, flight safety, motivation, experimental technology, quazi-professional experience.*

Постановка проблеми. Система навчання курсантів основам безпеки польотів під час льотної практики буде дієздатна лише при ефективному функціонуванні науково обґрунтованої та ефективно здійсненої методики навчання курсантів цієї дисципліни при підготовці їх до миротворчих операцій під егідою ООН [2, 3] у якій чітко окреслені теоретичні підґрунтя, розроблені мета, зміст, завдання методики, принципи, методи та форми навчання за етапами підготовки та міжпредметними зв'язками з іншими дисциплінами, засоби навчання, механізми взаємодії викладача та курсантів, управління їх навчальною діяльністю, засоби контролю отриманих ЗНУ, заходи щодо своєчасного корегування НВП.

Аналіз останніх досліджень. На основі досліджень [1, 4, 5, 6] ми визначаємо методiku навчання курсантів-вертольотчиків основам безпеки польотів у МПП як сукупність систематизованих, цілеспрямовано та науково скомпонованих цілей, завдань, методів, прийомів, способів, засобів, принципів, організаційних форм та основних етапів навчання під час льотної практики, спрямованої на загальний професійний і фаховий розвиток особистості майбутнього військового вертольотчика, на формування і розвиток у нього ЗНУ з основ безпеки польотів у МПП при виконанні завдань міжнародних миротворчих операцій.

Формулювання цілей статті. Розроблені нами основні положення можуть бути застосовані при впровадженні методики навчання курсантів основам безпеки польотів під час льотної практики, бути в нагоді при створенні технологій та методик викладання різних дисциплін, складати зміст підручників для майбутніх вертольотчиків.

Основними напрямками впровадження результатів нашого дослідження у практику підготовки майбутніх військових вертольотчиків під час льотної практики можна вважати:

- уточнення таксономії цілей підготовки курсантів до польотів у МПП під час льотної практики на основі розробленої методики;

- уточнення та розроблення нормативно-методичної документації щодо організації льотної практики курсантів на основі сучасних вимог до професійної готовності військових вертольотчиків щодо виконання миротворчих місій та операцій під егідою ООН;

- підбір, опрацювання та створення комплексу проблемних ситуацій для квазіпрофесійних завдань, які можна буде використовувати як під час наземної підготовки, так й під час льотної практики курсантів льотного профілю;

- системне впровадження сучасних методик щодо застосування активних методів навчання для розв'язання квазіпрофесійних завдань льотної практики, моделювання майбутньої діяльності вертольотчиків під час польотів у МПП для забезпечення інтеграції психолого-педагогічних, військово-спеціальних дисциплін та іноземної мови професійного спілкування;

- інформаційно-методичне забезпечення використання комп'ютерних систем навчання при викладанні дисциплін льотної практики з питань творчого застосування розробленої методики навчання курсантів в системі професійної підготовки у ВВНЗ;

- створення під час льотної практики організаційних та педагогічних умов щодо формування у курсантів пізнавальної самостійності для опанування ЗНУ з безпеки польотів у МПП на основі випереджувальної освіти та інтеграції знань з різних циклів підготовки курсантів, вирішенні проблемних ситуацій у процесі їх професійної підготовки у ВВНЗ.

Виклад основного матеріалу дослідження. У процесі підготовки майбутніх військових вертольотчиків на основі застосування інноваційних підходів до навчання курсантів майбутньої професійної діяльності процес навчання здійснюється за такими етапами:

1. Мотиваційний: постановка навчальної, виховної та розвивальної цілей як на льотну практику, спецкурс, так й на вивчення певного навчального модуля та виду підготовки; побудова викладачем та представлення курсантам структурно-часової моделі навчальних модулів, перспектив подальшої навчальної роботи та застосування знань на практиці під час миротворчих операцій; формування через це позитивної настанови, мотивації навчальної діяльності; створення та презентація навчального матеріалу у вигляді блоку професійних ситуацій з практики застосування вертольотів під час польотів у МПП; створення та доведення за допомогою КСН «Безпека» категоріально-понятійного апарату навчального матеріалу.

2. Пошуковий: актуалізація ЗНУ курсантів; ознайомлення їх із навчальним матеріалом спочатку теоретичного, потім практичного характеру; вибір або створення викладачем проблемних ситуацій; постановка індивідуальних завдань та чітка організація діяльності з розв'язання

кваліфікаційної ситуації (визначення напрямку пошуку; висування гіпотез; вибір оптимальної гіпотези; складання алгоритму загальної роботи; верифікація; перевірка правильності її доведення; формулювання висновків; розкриття сутності конкретних елементів навчального матеріалу; ознайомлення з типовими завданнями та способами їх розв'язання); вирішення слухачами кваліфікаційних завдань з метою створення індивідуальної методики.

3. Контрольно-смысловий: проведення контрольних зрізів згідно нормативам за допомогою тренажерного обладнання вертольота, лінгафонного обладнання, фронтальних та індивідуальних бесід із курсантами з основних питань навчального матеріалу з безпеки польотів; тестування за тестами ІКАО; організація їх самостійної роботи; самоконтроль та перевірка результатів діяльності; консультування льотчиків-інструкторів, інструктажі перед польотами на тренажерах.

4. Адаптивно-перетворювальний: повторення та відпрацювання основних теоретичних положень на практичних заняттях за допомогою визначених методів і прийомів виконання кваліфікаційних завдань; почергового самостійного і групового виконання завдань проблемного характеру; застосування ЗНУ з безпеки польотів у стандартних, ускладнених, нетипових умовах і ситуаціях під час виконання миротворчих операцій, корекція діяльності курсантів, надання консультацій, самоконтроль результатів діяльності.

5. Системно-узагальнювальний: організація діяльності курсантів щодо систематизації та узагальнення навчального матеріалу (відпрацювання та використання основних положень навчального матеріалу, законів, закономірностей, причинно-наслідкових зв'язків при моделюванні заходів з безпеки польотів під час польотів у МПП; виконання комплексних проблемних завдань при відпрацюванні обов'язків конкретних посадових осіб під час польотів); підготовка рішень командира при розв'язанні проблемних завдань (опитування, тестування, підготовка графічних рішень на мапі, використання професійної англійської мови тощо); інструктаж;

6. Контрольний: здійснення підсумкового контролю за рівнем оволодіння ЗНУ з основ безпеки польотів у МПП, сформованими та засвоєними методиками розв'язання кваліфікаційних завдань при виконанні миротворчих операцій; перевірка й оцінювання результатів льотної практики за рівнем ЗНУ, опанування способами взаємодії з наземними службами, екіпажами іноземних держав щодо дотримання заходів безпеки польотів, рефлексія курсантами рівня своєї професійної готовності до польотів в умовах МПП.

Для оптимального забезпечення підготовки курсантів під час льотної практики до польотів у МПП вважаємо що необхідні наступні заходи:

– на етапі підготовки до льотної практики: роз'яснювати особливості безпеки польотів у МПП, проблеми польотів у МПП під час виконання миротворчих операцій, формувати мотивацію навчальної діяльності під час наземної, психологічної та льотної підготовок;

– під час льотної практики: основну увагу зосередити на успішності засвоєння матеріалів спецкурсу, вивченні дисциплін льотної практики, що інтегровано впливають на загальний результат отримання ЗНУ з безпеки польотів. Для повнішого уявлення ЗНУ курсантів необхідно зробити попереднє їх визначення, вивчити їхні індивідуально-психічні особливості за картою профвідбору, створити усі умови для забезпечення самостійної роботи та професійного зросту під час льотної практики, використання усіх засобів навчання, що передбачені розробленою методикою;

– на етапі підведення підсумків льотної практики: визначення найкращих курсантів за навчальними дисциплінами, тренажерною, психологічною та льотною підготовкою, матеріалами спецкурсу; включати результати занять з безпеки польотів у курсові та дипломні роботи за професійно-орієнтованими дисциплінами, проведення тактико-спеціальних навчань, визначення рейтингу курсантів за підсумками проведення льотної практики; заохочення та нагородження кращих грамотами та цінними подарунками.

Після занять у курсантів повинен залишитися комплект усіх навчальних матеріалів таким чином, щоб він мав зрозумілий, практично орієнтований характер усіх відпрацьованих проблемних ситуацій з безпеки польотів, концентрований вигляд квазіпрофесійного досвіду, був у нагоді при курсовому та дипломному проектуванні, проведенні навчань. Також, це буде підтримуючим фактором для створення індивідуальної методики моделювання свого професійного зросту для виконання завдань під час миротворчих місій.

Важливим напрямом є інформаційно-методичне забезпечення льотної практики курсантів. Результати нашої роботи та розроблені нами матеріали можуть використовуватися льотчиками-інструкторами та викладачами при підготовці курсантів до польотів у МПП.

Головним завданням командування та викладачів на початку і на протязі усієї льотної практики є створення і підтримання у ВВНЗ, навчальній базі такої морально-психологічної атмосфери, яка б найбільш повно сприяла розвитку активності, відповідальності, самостійності, творчості курсантів за свої ЗНУ, професійну підготовку, особистісну і психологічну готовність. Поєднання основних методологічних підходів нашого дослідження з індивідуалізацією навчання курсантів, інтеграцією технічних дисциплін зі спеціальними дисциплінами для польотів у МПП, педагогічній роботі із мікрогрупами курсантів, використанні творчих

завдань квазіпрофесійного характеру на проблемній основі, активному самостійному пошуку навчальної інформації, розв'язанню проблемних ситуацій під час навчання у ВВНЗ при використанні переваг комп'ютерних систем навчання та організації навчання курсантів за видами підготовки дозволило суттєво підняти рівень їх ЗНУ з безпеки польотів у МПП.

Гострою проблемою залишається соціально-психологічне та виховне супроводження навчального процесу, яке має бути спрямоване під час льотної практики на вирішення комплексу проблем – професійних, особистісних, соціально-психологічних, навчальних, організаційно-управлінських, побутових тощо.

Висновки з даного дослідження. Експериментальна методика головним методологічним стрижнем має системний підхід та основні психолого-педагогічні концепції, що лежать в основі науково-технічного прогресу в авіації та досягнень науки кінця ХХ століття (суб'єктно-діяльнісний підхід, випереджувальний підхід та інші).

Це тільки одне з намагань впровадження інноваційних підходів у систему підготовки військових вертольотчиків у ВВНЗ. Воно повинно спиратися на узгоджену позицію, рішення та заходи керівництва військової освіти, командирів та начальників, викладачів, офіцерів курсантських підрозділів, льотчиків-інструкторів та методистів.

Напрямами подальшого дослідження визначено:

- технології моделювання траєкторії професійного зростання курсантів у процесі вивчення технічних дисциплін;
- педагогічні умови розробки технологій оцінювання знань курсантів з безпеки польотів за допомогою комп'ютерних засобів;
- педагогічні умови забезпечення міжпредметних зв'язків у процесі підготовки вертольотчиків до участі у міжнародних миротворчих операціях.

Література

1. Керницький О.М. Методика формування психологічної готовності курсантів-льотчиків до льотної діяльності: дис. ...канд. пед. наук: 13.00.02 / Керницький Олександр Михайлович. – Х.: 2005. – 225 с.
2. Коваленко Е.Э. Методика профессионального обучения / Е.Э. Коваленко. – Харьков: ЧП “Штрих”, 2003. - 480с.
3. Козаков В.А. Самостоятельная работа студентов и ее информационно-методическое обеспечение / Козаков В.А. – К.: Вища школа, 1990. – 248 с.
4. Литвиновський Е. Ю. Формування в офіцерів структури виховної роботи Збройних Сил України вмінь проектування виховної роботи: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук.: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Е. Ю. Литвиновський. – К., 2003. – 22 с.
5. Ягупов В.В. Педагогіка: [навч. посібник] / В.В. Ягупов. – К.: Либідь, 2002. – 560 с.
6. Ягупов В.В. Теорія і методика військового навчання: [монографія] / В.В. Ягупов. – К.: Тандем, 2000. – 380 с.

Бондар Л.

кандидат філологічних наук, доцент кафедри іноземних мов Криворізького педагогічного інституту ДВНЗ Криворізького національного університету

УДК 378.147: 811

ПРИНЦИПИ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ТА САМООСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ В ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ НА ЗАСАДАХ ІНТЕГРАЦІЇ

У статті теоретично обґрунтовано принципи організації навчально-пізнавальної та самоосвітньої діяльності студентів на засадах інтеграції в умовах вищого навчального закладу. Термін «принцип» розглянуто з філософської, психологічної та педагогічної точки зору; сукупність критеріїв, за якими згруповано принципи навчання проаналізовано; систему принципів організації самостійної навчальної діяльності студентів в умовах вищого педагогічного навчального закладу встановлено.

Ключові слова: *принцип, інтеграція, самоосвіта, навчально-пізнавальна діяльність.*

Бондар Л.

кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков Криворожского педагогического института ГВУЗ Криворожского национального университета

ПРИНЦИПЫ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ И САМООБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ НА ОСНОВЕ ИНТЕГРАЦИИ

В статье теоретически обоснованы принципы организации учебно-познавательной и самообразовательной деятельности студентов на основе интеграции в условиях высшего учебного заведения. Термин «принцип» рассмотрено с философской, психологической и педагогической точки зрения; совокупность критериев, по которым сгруппированы принципы обучения проанализированы, система принципов организации самостоятельной учебной деятельности студентов в условиях высшего педагогического учебного заведения установлена.

Ключевые слова: *принцип, интеграция, самообразование, учебно-познавательная деятельность.*

Bondar L.

*Professor of the department of foreign languages of Pedagogical Institute,
National University in Krivoy Rog*

**PRINCIPLES OF ORGANIZATION OF ACADEMICALLY-
COGNITIVE AND SELF-EDUCATION STUDENTS' ACTIVITIES IN
PROFESSIONAL TRAINING ON THE BASIS OF INTEGRATION**

The principles of organization of academically-cognitive and self education activities of students on the basis of integration at the university are theoretically grounded in this article. The term "principle" deals with the philosophical, psychological and educational point of view; a set of criteria which groups principles of teaching is analyzed, the system of principles of organization of the independent student's work in the conditions of higher educational institutions is set here.

Keywords: *principle, integration, self-education, academically-cognitive activity.*

Постановка проблеми. У філософії принципи навчання визначалися й обґрунтовувалися відповідно до запитів і потреб суспільства певної епохи Античності, Середньовіччя, Відродження, Нового часу. Трансформація принципів здійснювалась поступово, послідовно, ускладнюючись на перехресті онтологічних, антропологічних та гносеологічних уявлень дослідників, які акумулювали перспективні ознаки попередніх класифікацій, збагачували їх новими елементами і спрямовували на розв'язання відповідних освітніх завдань певної епохи з урахуванням економічних, соціальних і політичних змін [1, 3, 8, 9,19].

У "Філософському енциклопедичному словнику" поняття "принципи" тлумачиться як першопричина (від лат. *principium* – основа, начало) у таких двох аспектах: 1) із суб'єктивних позицій - це основне положення, передумова (принцип мислення, принцип дії); 2) з об'єктивних позицій – першооснова, вихідний пункт (реальний принцип, принцип буття). Принцип – це категорія, завдяки якій певна даність існує або існуватиме; основоположне теоретичне знання, що не є ні доведеним, ні таким, що потребує доведення [17, с. 363].

У Великому енциклопедичному словнику "принцип" розглядається як базове поняття системи, що являє собою узагальнення й поширення відповідного положення на всі явища галузі, з якої цей принцип абстраговано [2, с. 653].

Сучасні філософи та соціологи тлумачать "принцип" як першооснову, що означає вихідне положення будь-якої теорії, вчення, ідея, яка керує; основне правило діяльності, розвитку, системності, сприйняття об'єктивної діяльності [11, 15].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Обґрунтування і класифікація принципів навчання, висвітлені в працях вітчизняних і зарубіжних філософів, педагогів, психологів, лінгводидактів (А. Алексюк, В. Андрушенко, С. Архангельський, Ю. Бабанський, В. Бондар, А. Богуш, Ф. Буслаєв, М. Вашуленко, Л. Виготський, П. Гальперін, В. Давидов, М. Євтух, І. Зязюн, Я. Коменський, В. Кремень, І. Лернер, О. Малихін, С. Мартиненко, В. Масальський, В. Мельничайко, С. Ніколаєва, В. Огнев'юк, І. Підласий, Й. Песталоцці, Ж.-Ж. Руссо, О. Савченко, М. Скаткін, І. Срезневський, К. Ушинський, М. Фіцула та ін.). У кожній із зазначених галузей науки з різних позицій та з неоднаковою активністю виокремлюються, групуються, характеризуються, інтерпретуються, розглядаються та тлумачаться принципи організації навчального процесу.

У науковому полі психологічної науки функціонують принципи, виокремлені й обґрунтовані за критеріями, що стосуються розвитку особистості: урахування вікових та індивідуальних особливостей учасників взаємодії; забезпечення гармонії психічного, духовного, соціального і фізичного розвитку особистості; саморозвитку особистості, самостійного засвоєння знань та урахування власного досвіду; зорієнтованості на встановлення суб'єкт-суб'єктних відносин; формування мотиваційної сфери особистості; урахування специфічних психологічних факторів навчально-професійної групи; виявлення ознак активності на рівні окремих психічних процесів особистості (пізнавальних, емоційно-вольових, самосвідомості та ін.); рефлексивної регуляції (володіння прийомами управління діяльністю, самоконтролю, саморегуляції та ін.) [5].

Мета цієї статті: обґрунтувати принципи організації навчально-пізнавальної та самоосвітньої діяльності студентів на засадах інтеграції.

Еволюція принципів дидактики, що розроблялися за часів Платона, Аристотеля, Я. Коменського, А. Дістервега, К. Ушинського та ін. відбувалася поетапно. У класичній педагогіці минулого функціонувало загалом до семи принципів навчання, що почасти взаємозамінювали один одного або вживалися як синонімічні.

Виклад основного матеріалу. З позицій суб'єктивізму тлумачить дефініцію принцип Платон і визначає принципи конститутивні (тільки для емпіричного застосування). Як об'єктивний (метафізичний) принцип мислителі минувшини (Геракліт, Піфагор, Гегель, Спіноза, Аристотель) стосовно змісту приймали: воду, вогонь, повітря, число, волю, дійсність, субстанцію, ідею тощо. Зазначені поняття для сучасних наук різних галузей знань неприйнятні, оскільки у них спостерігається зведення усього буття, процесів реальності до принципу.

Загальноновизнаною стала класифікація принципів, запропонована Я. Коменським, який обґрунтував шість дидактичних принципів:

наочності, свідомості, систематичності, послідовності, доступності, міцності засвоєння знань. У класичній дидактиці Я. Коменський вважається фундатором принципу природовідповідності, який обґрунтовується вченим з урахуванням вікових особливостей суб'єктів навчального процесу та в подальшому стає основою для таких принципів, як послідовності, наступності і самостійності.

Принцип природовідповідності знайшов подальший розвиток у дослідженнях А. Дістервега [4], який розглядає його в контексті, адекватному природному розвитку дитини. У свою чергу дослідник принципів навчання доповнив тогочасну класифікацію новим принципом – культуровідповідності, який ґрунтується на врахуванні в навчальному процесі усіх здобутків культури і розглядається як обов'язкова вимога до змісту навчання.

Класифікацію принципів навчання, запропоновану Я. Коменським, А. Дістервегом, доповнив К. Ушинський, щоправда, п'ять з-поміж запропонованих попередниками, успадкував без змін. У класифікації К. Ушинського успадкованим принципам віддано позицію першості: **свідомості, послідовності, наочності, міцності засвоєння знань, культуровідповідності, органічності, своєчасності, відсутності надмірної напруженості та надмірної легкості, правильності, активності, постійної самостійності** [16].

Аналіз спеціальної літератури показує, що у наукових розвідках послідовників К. Ушинського, зокрема, І. Лернера, М. Скаткіна, В. Занкова, Ю. Бабанського, Б. Єсіпова, С. Єлканова, Г. Ващенко та ін. здійснено теоретичний аналіз напрацювань зарубіжної та вітчизняної класичної дидактики, що дозволило науковцям 70-90-х років ХХ століття класифікувати принципи навчання з урахуванням вимог до розвитку і саморозвитку особистості. У результаті наукових пошуків класиками дидактики минулого століття було запропоновано доволі розмаїту сукупність критеріїв, за якими згруповано принципи навчання: **за дидактичною метою та завданнями навчального процесу** (виховання і розвитку; спрямованості навчання на реалізацію завдань освіти; міцності знань; свідомості навчання; систематичності і послідовності навчання; розвитку особистості); **за джерелом здобуття знань, або врахування змісту підручника** (науковості змісту навчання; доступності і послідовності; зв'язку навчання з життям; виховного і розвивального навчання; активності і свідомості); **за способами діяльності вчителя та учнів** (доступності навчання; використання наочності; різноманітності форм навчання; активності учнів за керівної ролі вчителя; поєднання різних методів, засобів і форм організації навчання); **за результативністю**

навчання (міцності знань; дієвості знань; виховного та розвивального навчання; формування знань, умінь, навичок, компетенцій).

Численна кількість запропонованих дослідниками принципів навчання, вочевидь, спонукає до їх уніфікації. У цьому контексті слушною, на нашу думку, є пропозиція О. Савченко виділяти для кожного з рівнів освіти (початкова школа, основна школа, вища школа) обов'язкові основні принципи [13]. Шляхом аналізу спеціальних джерел з'ясовано, що в основній школі найбільшого поширення набули 10 провідних загальнодидактичних традиційних принципів навчання та 10 сучасних загальнодидактичних принципів, які функціонують не ізольовано, а в органічному взаємозв'язку, доповнюючи й обумовлюючи один одного.

З-поміж традиційних та сучасних загальнодидактичних принципів спільними є принципи: науковості, наступності, свідомості й активності, доступності, систематичності, послідовності.

Студіювання науково-методичних джерел переконує, що упродовж 70-90-х років ХХ століття науковці класифікували принципи організації навального процесу на компетентнісній основі та особистісно зорієнтованому підході. Загалом дидактами запропоновано понад 30 класифікацій принципів навчання, що до певної міри утруднює чітку реалізацію їх у змісті освіти. Дослідниками (В. Буряк, Є. Голант, В. Зінченко, Ю. Бабанський, Г. Ващенко, М. Фіцула, Г. Щукіна та ін.) запропоновано поділ принципів навчання на: 1) **традиційні** – загальноприйняті дидактичні; і 2) **нетрадиційні** – новітні: демократизації навчання; виховання здорової дитини; оптимізації навчального процесу; нетрадиційної системи навчання; індивідуалізації; диференціації; інтеграції.

Прагнення науковців класифікувати принципи навчання на компетентнісній, інтегративній, особистісно зорієнтованій основі спричинило появу значної кількості альтернативних програм і підручників, монографічних праць, науково-методичних публікацій, аналіз яких дає змогу стверджувати, що принципи навчання – категорія змінна, тому кількість їх постійно зростає і доповнюється новими. Достатньо різноманітною є сучасна класифікація принципів на рівні початкової та основної загальноосвітньої школи. Провідними принципами у початковій школі визначено такі: усебічного розвитку особистості; індивідуалізації; диференціації; активності учнів у процесі навчання; наочності; свідомості; систематичності; послідовності; доступності; цілісності впливу навчально-виховного процесу; природовідповідності організації навчання; наступності. У загальноосвітній школі усталилися принципи: науковості і доступності; систематичності; наступності і перспективності; взаємозв'язку навчання й розвитку; мотиваційного забезпечення

навчального процесу та співробітництва; індивідуалізації й диференціації навчання; міцності й дієвості результатів навчання.

З-поміж загальноприйнятих принципи інтеграції та самостійності то додавалися, то вилучалися у класифікаційних характеристиках науковців різних епох. Багатовекторною є класифікація принципів навчання у дидактиці вищої школи. Зокрема, у науковий обіг уведено такі принципи: спрямованості процесу навчання у вищому навчальному закладі на всебічний, гармонійний розвиток особистості студента; єдності навчання, освіти й виховання; поєднання індивідуального й колективного; єдності конкретного й абстрактного; науковості; систематичності; зв'язку теорії з практикою; міцності знань; доступності; єдності дослідницької і навчальної діяльності; забезпечення творчої активності й самостійності студентів у навчальному процесі; єдності теоретичної і практичної підготовки; глибокого знання внутрішнього світу студентів; урахування вікових та індивідуальних особливостей студентів; зорієнтованості вищої школи на розвиток особистості майбутнього спеціаліста.

Аналіз спеціальної літератури показує, що сучасні дослідники теорії навчання, професійної підготовки студентів вищої школи (А. Алексюк, В. Андреев, Є. Барбіна, Н. Бібік, А. Богущ, В. Бондар, Н. Волкова, О. Глузман, Н. Кузьміна, М. Князян, А. Кузмінський, В. Козаков, О. Малихін, С. Мартиненко, О. Падалка, О. Пехота, П. Підкасистий, О. Савченко, М. Солдатенко, С. Сисоева, М. Фіцула та ін.) класифікують дидактичні принципи з урахуванням вимог до розвитку і саморозвитку особистості. У результаті наукових пошуків дослідниками було запропоновано визначати й обґрунтовувати принципи відповідно до цілей, які висуваються певними історичними умовами, станом розвитку суспільства й рівнем його культури. На думку більшості дидактів зміна суспільних умов передбачає необхідність перебудови змісту принципів, які зберігають своє значення стосовно нових умов, і з'являються нові принципи, у яких віддзеркалюються нові вимоги суспільства до організації навчання й системи освіти загалом. Саме наведене положення доводить правильність і правомірність твердження сучасної дидактики про те, що принципи навчання є історично конкретними категоріями відображують актуальні й найбільш суттєві потреби суспільства.

Слушною є думка С. Сисоевої, що під впливом соціального прогресу й новітніх наукових досягнень, виокремлення нових закономірностей навчання, накопичення досвіду роботи тих, хто навчає, й аналізу результатів навчання тих, хто навчається, певні принципи навчання видозмінюються, удосконалюються. Сучасні принципи зумовлюють вимоги до всіх компонентів навчального процесу: цілей і завдань формування змісту, добору форм і методів, стимулювання, планування й

аналізу результатів, які вже досягнуто. Сучасний стан розвитку науки взагалі й педагогічної науки зокрема дозволяє звертатись у науковому пошуку до певного теоретичного обґрунтування.

Система принципів, за концепцією О. Малихіна, завжди має власний внутрішній взаємозв'язок і взаємообумовленість, а важливою умовою існування й функціонування системи принципів виступає наявність стрижневого, провідного, системоутворювального принципу. Стосовно професійної освіти, такими принципами виступають принципи інтеграції, самостійності та фундаментальності й професійної спрямованості. Відповідно всі інші принципи виступають як похідні від провідних. Похідні принципи конкретизують один чи декілька системоутворювальних принципів, розкривають й уточнюють умови їх реалізації й упровадження.

Система буде функціонально дієздатною за умови взаємозалежності й взаємопроникнення принципів, які виступають компонентами цієї системи. Сучасна дидактика розглядає принципи навчання як певні рекомендації, які спрямовують педагогічну діяльність і навчальний процес у цілому, як способи досягнення цілей, з урахуванням закономірностей й умов, у яких здійснюється навчально-виховний процес [18, с. 52].

З інших позицій тлумачить сутність принципу як дидактичної категорії В. Загвязинський, який надає принципу статусу орієнтиру щодо способів досягнення норм, гармонії, продуктивної взаємодії у поєднанні певних протилежних сторін, тенденцій педагогічного процесу [6, с. 39].

В обґрунтуванні принципів ефективно організації навчально-пізнавальної та самоосвітньої діяльності студентів вищого навчального закладу на задах інтеграції за вихідну позицію нами обрано висвітлені екстраполяції названих вище науковців.

Студент вищого педагогічного навчального закладу під час усього періоду навчання у вищій школі має формувати свідому настанову на ціложиттєву подальшу самоосвітню діяльність в освітній сфері.

Оскільки студент у процесі самостійної навчальної діяльності виступає як суб'єкт, який навчає й навчається, "позиції того, хто навчає, його діяльність рефлексивна й спрямована на самого себе. З позиції того, хто навчається, навчальний матеріал сприймається бід суб'єкта, яким виступає сам. Така циклічність, на нашу думку, має неперевершений потенціал саме в процесі підготовки майбутнього педагога, який в ході самостійної навчальної діяльності виступає одночасно й у ролі вчителя, й у ролі учня, і це надає неабиякі додаткові позитивні можливості щодо добору змісту навчального матеріалу, висунення цілей і завдань навчання, пошуку оптимальних форм і методів подачі й сприйняття тієї чи іншої інформації, удосконалення навчальних технологій, виявлення, коригування й виправлення помилок, аналізу отриманих результатів, поточного й

кінцевого самоконтролю. Тому провідними, системоутворювальними принципами організації самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів вважаємо принципи самостійності професійно-педагогічної спрямованості та інтеграції.

Слушною є думка О. Малихіна, який стверджує, що успішність і результативність самостійної навчальної діяльності студента є наслідком правильно організованої його навчальної діяльності під час аудиторних занять, що мотивує самостійне її розширення, поглиблення й продовження в позааудиторний час. Організована відповідним чином і керована викладачами навчальна діяльність студента під час аудиторних занять повинна виступити для останнього в якості привласненої ним програми самостійної навчальної діяльності, спрямованої на засвоєння окремих навчальних дисциплін у тому обсязі, який передбачає самостійну навчальну діяльність. Самостійна навчальна діяльність студента виступає як більш широке поняття, ніж самостійна робота студента й включає останнє як складову нижчого рівня [10].

У дослідженні принцип самостійності визначаємо як провідний і системоутворювальний, оскільки саме реалізація цього принципу відображує специфіку досліджуваного виду навчальної діяльності. Принцип самостійності тлумачимо як здатність самостійно й цілеспрямовано набувати професійно значущих знань під час навчання у вищому педагогічному навчальному закладі, а також як підготовка студента до подальшого безперервного самостійного вдосконалення вже набутих знань і постійного накопичення нових знань із галузей, які є важливими для підтримання власного професіоналізму протягом усього життя. Для організації самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів принцип самостійності є провідним також із причини того, що лише той учитель зможе залучити дітей, своїх вихованців, до інтенсивного, цікавого, активного самостійного пошуку, який під час навчання у вищій педагогічній школі набуде справжніх умінь організації й здійснення самостійної навчальної діяльності. Перспектива майбутнього щодо висококваліфікованого фахівця певної галузі полягає саме в здатності самостійно набувати знання, і лише сучасний і підготовлений до здійснення цього вчитель може забезпечити реальні зрушення у визначеному напрямку.

Наступним, другим провідним і системоутворювальним принципом організації самостійної навчальної діяльності студентів вищих навчальних закладів є принцип професійно-педагогічної спрямованості.

Висновки і перспективи. Отже, визначення принципів самостійності й професійно-педагогічної спрямованості як системоутворювальних, теоретичний аналіз проблеми дає можливість

говорити про систему принципів організації самостійної навчальної діяльності студентів в умовах вищого педагогічного навчального закладу. До неї відносимо наступні принципи: самостійності; професійно-педагогічної спрямованості; гуманізації й гуманітаризації; наступності; науковості; свідомості й активності; системності, послідовності й раціональності; доступності й достатнього рівня складності; зв'язку теорії з практикою; професійно-педагогічної значущості знань; професійної компетентності, інтеграції.

Література

1. Антология педагогической мысли христианского Средневековья: пособие для учащихся / [сост. В. Г. Безрогова, О. И. Варьяш и др.]. – М. : АО "Аспект Пресс", 1994. – С. 111-112.
2. Большой энциклопедический словарь. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : «Большая Российская энциклопедия»; СПб. : «Норинт», 2001. – 1456 с.
3. Борисова З. Н. Метод научной педагогики М. Монтессори / З. Н.Борисова, Р. А. Семерникова. – К. : Деловая Украина, 1993. – 131 с.
4. Дистервег А. Избранные педагогические сочинения / А. Дистервег. – М. : Знание, 1956. – 374 с.
5. Загальна психологія : Підручник / О.В. Скрипченко, Л.В. Долинська, З.В. Огороднійчук та ін. – К. : Либідь, 2005. – 464 с.
6. Загвязинский В.И. Методология и методика дидактического исследования. – М. : Педагогика, 1982. – 160 с.
7. Історія української школи і педагогіки: [хрестоматія / [упоряд. О. О. Любар; за ред. В. Г. Кременя]. – К. : Т-во «Знання», КОО, 2003. – 766 с.
8. Кессиди Ф. Х. Сократ / Ф. Х. Кессиди. – СПб., Алетейя, 2001. – 343 с.
9. Коваленко Є. І. Історія зарубіжної педагогіки. Хрестоматія: Навч. посібник / Є. І. Коваленко, Н. І. Белкіна. – Київ, Центр навчальної літератури, 2006. – 664 с.
10. Малихін О. В. Організація самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних закладів: теоретико-методологічний аспект: [монографія] / Олександр Володимирович Малихін. – Кривий Ріг: Видавничий дім, 2009. – 307 с.
11. Русова Софія. Вибрані педагогічні твори / Софія Русова; [за ред. Є. І. Коваленко]. – К. : Либідь, 1997. – 320 с.
12. Руссо Ж.–Ж. Еміль или о воспитании / Ж.–Ж. Руссо; [пер.с фр. М. А. Энгельгардт]. – С.-Пб. : Изд. газ. "Школа и жизнь", 1912. – 489 с.
13. Савченко О.Я. Розвиток пізнавальної самостійності молодших школярів / Олександра Яківна Савченко. – К. : Радянська школа, 1982. – 176 с.
14. Соціологія: короткий енциклопедичний словник. Уклад. : В.Ш. Волович, В.І. Тарасенко, М.В. Захарченко та ін.; Під. Аг. Ред. В.І. Воловича. – К. : Укр. Центр духовн. Культури, 1998. – 736 с.
15. Сухомлинський В.О. Вибрані твори. У 5-ти т. / Василь Олександрович Сухомлинський; [ред. кол. А. Г. Дзевєрін і ін.]. – К. : Рад. школа, 1979. – Т.2. – 719 с.
16. Ушинский К.Д. Педагогические сочинения: В 6 т. Т. 5/ Сост. С.Ф. Егоров. – М.: Педагогика, 1990. – 528 с.
17. Философский энциклопедический словарь / [гл. ред.: Л. Ф. Ильичёв, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалёв и др.]. – М. : Сов. энциклопедия, 1983. – 840 с.

18. Фіцула М. М. Педагогіка: Посібник / Михайло Михайлович Фіцула. – К. : КВЦ "Академія", 2000. – 542 с.
19. Шопенгауэр А. Мысли / А. Шопенгауэр; [пер. с нем. Ф. Черниговца]. – СПб. : Азбука-классика, 2006. – 192 с.

Гусак Н.

кандидат педагогічних наук, завідувач відділень Красноармійського педагогічного училища

Тимошенко В.

кандидат педагогічних наук, викладач кафедри фізичного виховання Донбаської державної машинобудівної академії

УДК 378.172:178

РЕАЛІЗАЦІЯ ОСОБИСТІСНО-ОРІЄНТОВАНОГО ПІДХОДУ В ПРОЦЕСІ ВИКОРИСТАННЯ СПОРТИВНО-ОРІЄНТОВАНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ У ВНЗ

У статті розкрито суть спортивно-орієнтованої технології фізичного виховання, як одного з пріоритетних напрямків модернізації освіти, та реалізація особистісно-орієнтованого підходу у рамках цього напрямку.

***Ключові слова:** педагогічна технологія, інновація, освітня політика ВНЗ, особистість.*

Гусак Н.

кандидат педагогічних наук, заведуюча відділеннями Красноармійського педагогічного училища

Тимошенко В.

кандидат педагогічних наук, преподаватель кафедри фізичного виховання Донбаської державної машинобудівної академії

РЕАЛИЗАЦИЯ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОДХОДА В ПРОЦЕССЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СПОРТИВНО-ОРИЕНТИРОВАННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В ВУЗЕ

В статье раскрывается суть спортивно-ориентированной технологии физического воспитания, как одного из приоритетных направлений модернизации образования и реализация личностно-ориентированного подхода в рамках данного направления.

***Ключевые слова:** педагогическая технология, инновация, образовательная политика вуза, личность.*

Gusak N.

candidate of pedagogical sciences, Head of the Departments of Krasnoarmeysk Pedagogical specialized school

Timoshenko V.

candidate of pedagogical sciences, the teacher of the chair of physical education of the Donbas State Machinebuilding Academy

REALIZATION OF THE PERSONAL-ORIENTED APPROACH AT THE COURSE OF USING SPORT-ORIENTED TECHNOLOGY OF PHYSICAL EDUCATION AT THE UNIVERSITY

The article reveals the essence the sport-oriented technology of physical education as one of the modernization directions of studies, and realization of the student-centered approach within the confines of this direction.

Keywords: *pedagogical technology, innovation, educational policy of high school, personality.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. На даний час пріоритетним завданням сучасної освітньої політики є створення умов для високої якості освітнього процесу, який відповідає сучасним потребам особистості, суспільства та держави. Для того, щоб сучасна система освіти змогла виховати конкурентоспроможну, розвинуту особистість, необхідна її всебічна модернізація.

Формування соціально активної особистості в гармонії з фізичним розвитком є важливою умовою підготовки студентів ВНЗ до професійної діяльності у суспільстві. Також сучасна система фізичного виховання студентської молоді є пріоритетною у формування фізичної культури особистості як частини загальної культур та здорового способу життя молоді. Використання у цій ситуації інноваційних технологій педагогічної освіти набуло особливої актуальності в умовах реорганізації освіти, її гуманізації та демократизації.

Аналіз останніх досліджень та публікацій, у яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячена стаття. Теоретико-методичні основи інноваційних технологій у фізичному вихованні та їх роль у формуванні здорового способу життя студентської молоді постійно висвітлюються у роботах вітчизняних та іноземних науковців (В. Бльсевич, Д. Фільченков, Н. Армстронг, Г. Соловьев, М. Толмачова, Л. Лубишева, С. Селевко).

Гуманістичній спрямованості особистісно-орієнтованої освіти в цілому та саме фізичного виховання присвячені роботи Н. Алексеева, І. Бежа, Є. Бондаревської, С. Моїсеєва, І. Якиманської, С. Подмазіна, А. Хуторського, Є. Ільїна, Н. Пешкової

Вчені наголошують, що саме спортивно-орієнтована форма організації фізичного виховання, що передбачає заняття улюбленим видом спорту, сприяє зміцненню здоров'я студентів, підвищенню рівня фізичної підготовленості, розвитку позитивної мотивації до занять фізичними вправами та спортом та впливають на гармонійний розвиток особистості [1, 5, 6].

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Як відомо, реалізація особистісно-орієнтованого підходу повинна базуватися на повному врахуванні індивідуальних особливостей кожного студента.

Мета нашого дослідження – теоретичне обґрунтування перспективних шляхів впровадження спортивно-орієнтованих технологій у процес фізичного виховання студентів.

Для досягнення поставленої мети сформульовані наступні завдання:

1. Вивчити напрямки модернізації фізичного виховання у ВНЗ.
2. Обґрунтувати переваги впровадження програм спортивно-орієнтованого фізичного виховання у ВНЗ у порівнянні з традиційними підходами в організації навчальних занять.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Традиційно сформована система фізичного виховання обмежує можливості задоволення фізкультурно-спортивних інтересів і потреб студентів.

Новітні педагогічні технології в організації занять з фізичного виховання сприяють розвитку основних фізичних якостей, зміцненню здоров'я та формуванню усвідомленої необхідності участі у фізкультурно-спортивній діяльності [2]. Ключовими позиціями оновлення педагогічної системи фізичного виховання повинні стати демократизація і гуманізація його основних положень, посилення освітньої спрямованості та творче освоєння цінностей фізичної культури [4, 5].

Модернізація фізичного виховання повинна ґрунтуватися на теоретичному та експериментальному обґрунтуванні організаційно-методичних підходів, які дозволяють визначити цільову спрямованість фізичного виховання. Використання сучасних інноваційних технологій, зміна змісту фізичного виховання дозволяють побудувати навчальний процес таким чином, що будуть враховані усі особливості студентів. Особистісно-орієнтований процес фізичного виховання, що базується на принципах спортивного орієнтування, дає можливість кожному студенту обрати такий вид спорту, який буде повній мірі задовольняти їх потребу у руховій активності, фізичному розвитку, дозволить реалізувати себе не тільки під час занять у ВНЗ, а ще й під час дозвілля.

Для досягнення більшої ефективності від занять фізичним вихованням необхідна зацікавленість студентів та викладачів у сумісній конструктивній

роботі. І головною педагогічною умовою формування стійкого інтересу до занять є підвищення значущості та емоційної привабливості цих занять. Врахувавши особливості психічного та фізичного розвитку студентів, їх ціннісні орієнтації, загального стану здоров'я викладачі фізичного виховання та студенти можуть працювати за для досягнення поставленої мети – виховання гармонійно розвинутої особистості.

Побудова навчального заняття з використанням принципів гуманізації, демократизації, особистісної орієнтації та спортизації стимулює студентів до подальшого розвитку та фізичного самовдосконалення.

Але гуманітарна спрямованість і демократичний підхід у виборі виду спорту, рухової активності з метою фізичного вдосконалювання студентів також повинна мати і строгу послідовність засвоєння навчального матеріалу. Нажаль не всі викладачі чітко розуміють сутність особистісно-орієнтованого підходу і безсистемно використовують його у педагогічній практиці. І в цій ситуації студенти хотіли б збільшити ступінь своєї індивідуальності в процесі фізичного виховання та кількості творчих завдань, у яких цю індивідуальність можна проявити, та використати оригінальність та нестандартність у вирішенні поставлених завдань.

Тому важливо розуміти, що впроваджуючи новітні технології у процес навчання, необхідно постійно прагнути до того, щоб 100 % випускників ВНЗ, що одержали вищу освіту, не тільки отримали базові знання з фізичного виховання, а й одержали б і «власний» вид спорту – інтерес на все життя. Це було б реальним внеском у формування основ здорового способу життя й по суті вирішило головні завдання, що ставляться перед системою фізичного виховання у ВНЗ.

Проведене дослідження дозволяє зробити наступні **висновки**:

1. На даному етапі розвитку педагогічної науки під особистісно-орієнтованим підходом до виховання доцільно розуміти поетапну, систематичну та комплексну допомогу студентам на шляху до висококультурної, гармонійної, самоактуалізації власного духовно-морального і фізичного потенціалу.

2. Активне залучення студентів до занять обраним видом спорту, в тому числі і у позаучбовий час, можливе лише при наявності мотивації, яка виникає лише тоді, коли цей об'єкт (вид спорту) стає вагомим та емоційно привабливим.

3. Теоретично обґрунтовані та експериментально перевірені організаційно-педагогічні умови, які сприяють особистісній орієнтації системи фізичного виховання студентів та значно підвищують ефективність формування особистої фізичної культури. І такими умовами є організація конструктивного спілкування між суб'єктами педагогічного процесу; стимулювання студентів у фізкультурно-спортивній діяльності та

перехід фізичного виховання студентської молоді у фізичне самовдосконалення.

Щодо подальшого дослідження у цьому напрямку, то передбачається дослідити рівень та динаміку показників фізичної підготовленості та здоров'я декількох груп студентів, які займаються різними видами спорту, а також студентів, які займаються у інших учбових відділеннях.

Література

1. Бех І.Д. Виховання особистості: У 2 кн. Кн. 1: Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади: Навч.-метод. видання/І.Д. Бех. – К.: Либідь, 2003. – 280 с.
2. [Бальсевич В.К. Основные положения концепции интенсивного инновационного преобразования национальной системы физкультурно-спортивного воспитания детей, подростков и молодежи](#) / В.К. Бальсевич // [Теория и практика физ. культуры](#). – 2002. – № 3. – С. 3-5.
3. Бондаревская Е.В. Гуманистическая парадигма личностно ориентированного образования / Е.В. Бондаревская // Педагогика. – 1997. – № 4. – С. 11-17.
4. Виленский М.Я. Оценка гуманитарной ценности содержания образования по физической культуре в вузе / М.Я. Виленский, В.В. Черняев // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 2004. – № 3. – С. 2-6.
5. Моїсєєв С.О. Вимоги до планування предмета "фізична культура" (середня та старша школа) у контексті особистісно орієнтованої парадигми освіти / С.О. Моїсєєв // Збірник наукових праць. Педагогічний альманах. Випуск 8 / Південноукр. регіон. ін-т післядиплом. освіти пед. кадрів. – Херсон, 2010. – С. 150-157.
6. Подмазин С.И. Личностно-ориентированное образование: Социально-философское исследование / С.И. Подмазин. – Запорожье: Просвіта, 2000. – 250с.
7. Танянський С. Результати застосування спортивних спеціалізацій у технічному ВНЗ / С. Танянський, Л. Барібіна, О Церковна // Теоретико-методичні основи організації фізичного виховання молоді: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції/ За заг.ред. Р.Р.Сіренко. – Львів: Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2008. – С. 166-169.
8. Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе / И.С. Якиманская. – М.: Сентябрь, 1996. – 96с.

Кара С.

кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри основ здоров'я та фізичної реабілітації Бердянського державного педагогічного університету

УДК: 378.013

**ОЗНАЙОМЧА ПЕДАГОГІЧНА ПРАКТИКА – НЕВІД'ЄМНА
СКЛАДОВА ПРОЦЕСУ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ
ОСНОВ ЗДОРОВ'Я ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

У статті розкривається роль ознайомчої педагогічної практики у процесі професійної підготовки майбутніх учителів основ здоров'я до педагогічної діяльності.

Визначено, що ознайомча педагогічна практика є: складовою частиною освітньо-професійної підготовки майбутнього вчителя; першим етапом практичної підготовки студентів до професії вчителя основ здоров'я; різнобічним, комплексним і складним процесом формування в студентів педагогічної вмілості як початкового етапу їх професійної підготовки.

Окреслено мету практики, яка спрямована на створення умов та організацію соціально-педагогічного середовища, що сприятимуть виявленню професійно-педагогічної готовності майбутніх фахівців та спроможності реалізувати свої знання з психолого-педагогічних та фахових дисциплін, розвитку здібностей та особистісних якостей у педагогічному процесі сучасної школи.

Виокремлено основні форми організації практичної діяльності такі, як: конференції, інструктаж з підготовки та проведення практики, бесіду з адміністрацією школи, зустріч з учнями класу, відвідування уроків і позакласних занять, аналіз діяльності учителя та учнів на уроці, розв'язування педагогічних завдань.

Визначено, що під час ознайомчої педагогічної практики студенти навчаються використовувати такі методи, як спостереження, анкетування, бесіда, аналіз результатів діяльності та ін.

Ключові слова: *ознайомча педагогічна практика, професійна підготовка майбутніх учителів.*

Кара С.

кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры основ здоровья и физической реабилитации Бердянського государственного педагогического университета

**ОЗНАКОМИТЕЛЬНАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА –
НЕОТЪЕМЛЕМАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ПРОЦЕССА ПОДГОТОВКИ
БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ОСНОВ ЗДОРОВЬЯ К
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

В статье раскрывается роль ознакомительной педагогической практики в процессе профессиональной подготовки будущих учителей основ здоровья к педагогической деятельности.

Определено, что ознакомительная педагогическая практика является: составной частью образовательно-профессиональной подготовки будущего учителя; первым этапом практической подготовки студентов к профессии учителя основ здоровья; разносторонним, комплексным и сложным процессом формирования у студентов педагогической умелости как начального этапа их профессиональной подготовки.

Определена цель практики, которая направлена на создание и организацию социально-педагогической среды, способствующая выявлению профессионально-педагогической готовности будущих специалистов и возможности реализовать свои знания по психолого-педагогическим и специальным дисциплинам, развития способностей и личностных качеств в педагогическом процессе современной школы.

Выделены основные формы организации практической деятельности такие, как: конференции, инструктаж по подготовке и проведению практики, беседа с администрацией школы, встреча с учениками класса, посещение уроков и внеклассных занятий, анализ деятельности учителя и учащихся на уроке, решение педагогических задач.

Определено, что во время ознакомительной педагогической практики студенты учатся использовать такие методы, как наблюдение, анкетирование, беседа, анализ результатов деятельности и др.

Ключевые слова: *ознакомительная педагогическая практика, профессиональная подготовка будущих учителей.*

Kara S.

candidate of pedagogical sciences, senior teacher of department of bases of health and physical rehabilitation Berdyansk State Pedagogical University.

**THE EVALUATION OF PEDAGOGICAL PRACTICE IS AN
INTEGRAL PART OF THE PROCESS OF PREPARATION OF FUTURE
TEACHER OF HEALTH BASICS TO PROFESSIONAL ACTIVITY**

The article reveals the role of the study of pedagogical practices in the training of future teachers for teaching the basics of health activities.

It is determined that the introductory pedagogical practice is: part of the education and training of future teachers; the first phase of preparing students for the teaching profession of health basics; diverse, complex and difficult process of formation of student teaching skillfulness as the initial stage of their training.

The purpose of the practice is defined which is aimed at the creation of conditions and organization of social and pedagogical environment which will promote the reveal of vocational and pedagogical preparation of future professionals and the ability to implement their knowledge in psychological and pedagogical and professional disciplines, development of abilities and personal qualities in the pedagogical process of the modern school.

The basic forms of organization of practical activities are singled out, such as conferences, instruction to prepare and conduct practice, conversation with school administration, meeting with students, attending school and extracurricular activities, analysis of activities of a teacher and students in the classroom, solving pedagogical problems.

It was determined that during the acquainting of pedagogical practice students learn to use techniques such as observation, questioning, discussion, analysis of results and so on.

Key words: *evaluation pedagogical practice, training of future teachers.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливим науковими чи практичними завданнями. Сучасні умови розвитку української державності вимагають оновлення змісту навчально-виховної роботи середньої школи, який значною мірою залежить від рівня професійно-педагогічної підготовки вчителя. Невід'ємною важливою складовою професійної підготовки майбутніх учителів є педагогічна практика. Вона забезпечує поєднання теоретичної підготовки студентів з їх практичною діяльністю в загальноосвітніх навчальних закладах.

У загальній системі професійної підготовки студентів ознайомча педагогічна практика є певною сходинкою у набутті професійних умінь та навичок роботи майбутніх учителів основ здоров'я у загальноосвітньому навчальному закладі.

Від того, наскільки майбутні вчителі вміло зроблять свої перші практичні кроки як педагоги, залежить їхнє уявлення про професію вчителя, усвідомлення значення теоретичних і методичних знань та умінь, якими вони оволодіють упродовж навчання у вищому навчальному закладі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим

присвячується означена стаття. У процесі теоретичного обґрунтування програми практики нами використано праці сучасних науковців, у яких досліджуються науково-методичні засади (О. Абдулліна, Н. Загрязкіна та ін.) та особливості організації педагогічної практики (Г. Коджаспірова, М. Козій, П. Решетніков та ін.), проблеми практичної підготовки майбутніх учителів (О. Лавріненко та ін.), процес формування професійних умінь і навичок у майбутніх педагогів (Б. Гершунський, В. Сластьонін, А. Щербаков, Н. Яковлева та ін.) тощо.

Незважаючи на те, що з боку науковців велика увага приділяється вказаній вище проблемі, залишається недостатньо розробленим питання вдосконалення змісту, форм та методів організації ознайомчої педагогічної практики майбутніх учителів основ здоров'я практики у процесі професійної підготовки.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Метою дослідження є визначення ролі ознайомчої педагогічної практики у процесі професійної підготовки майбутніх учителів основ здоров'я до педагогічної діяльності.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Ознайомча педагогічна практика є складовою частиною освітньо-професійної підготовки майбутнього вчителя, яка забезпечує безперервність і послідовність формування практичних умінь та професійного становлення студентів на всіх освітньо-кваліфікаційних рівнях.

Головною метою цього виду практики є створення умов та організація соціально-педагогічного середовища, які сприятимуть виявленню професійно-педагогічної готовності майбутніх фахівців та спроможності реалізувати свої знання з психолого-педагогічних та фахових дисциплін, розвитку здібностей та особистісних якостей у педагогічному процесі сучасної школи.

Від того, наскільки майбутні вчителі вміло зроблять свої перші практичні кроки як педагоги, залежить їхнє уявлення про професію вчителя, усвідомлення значення теоретичних і методичних знань та умінь, якими вони оволодіють упродовж навчання у вищому навчальному закладі.

Організація означеного виду практики спрямовується на забезпечення пізнання майбутніми вчителями закономірностей навчальної та виховної діяльності в школі. Водночас студенти оволодівають способами її організації, розвивають уміння розв'язувати конкретні навчально-виховні завдання відповідно до умов педагогічного процесу.

Ознайомча педагогічна практика студентів є першим етапом практичної підготовки студентів до професії вчителя основ здоров'я. На

цьому етапі закладаються основи професійних умінь та навичок, творчого ставлення до педагогічної діяльності.

На цьому етапі практики студенти насамперед адаптуються до умов, максимально наближених до професійної діяльності, знаходять своє місце у взаємодії учнівського і педагогічного колективу, усвідомлюють та оцінюють правильність професійного вибору, визначають наявність у себе необхідних педагогічних здібностей та якостей.

До основних форм організації практичної діяльності студентів ми відносимо: конференції (настановчі, підсумкові), інструктаж з підготовки та проведення практики, бесіду з адміністрацією школи, зустріч з учнями класу, відвідування уроків і позакласних занять, аналіз діяльності учителя та учнів на уроці, розв'язування педагогічних завдань.

Завдання практики відображають сутність, структуру та зміст усіх складових професійної підготовки та містять:

- установлення і зміцнення зв'язку теоретичних знань, отриманих студентами під час вивчення фахових та психолого-педагогічних дисциплін, із практикою;

- поглиблення і систематизація знань з психології, педагогіки, теорії та методики виховної роботи, педагогічної майстерності, шкільної гігієни;

- ознайомлення із сучасними діючими програмами, шкільними підручниками та посібниками для учнів;

- формування умінь конкретизувати психолого-педагогічні та фахові знання на основі ознайомлення із сучасним станом навчально-виховної роботи в школі, передовим педагогічним досвідом;

- формування професійної спрямованості, інтересу до педагогічної діяльності;

- формування педагогічних умінь планувати, організовувати та проводити роботу згідно з програмою педагогічної практики; спостерігати та аналізувати навчально-виховний процес у загальноосвітньому навчальному закладі; досконало оволодівати окремими методиками наукових досліджень.

У зв'язку з цим до змісту практичної діяльності студентів під час цього виду педагогічної практики було віднесено:

- ознайомлення з навчально-виховною роботою школи (основними напрямками, завданнями, змістом, специфікою роботи; індивідуальними особливостями, рівнем вихованості учнів; програмою певного класу; обладнанням класного кабінету; роботою клубів, секцій, студій, які відвідують учні класу);

- ознайомлення з науково-дослідною роботою вчителя основ здоров'я (основними напрямками науково-дослідної роботи, роботою

методичних комісій, науковими основами організації досліджень у навчально-виховному процесі, комплексом дослідницьких методик);

– участь у навчально-виховній роботі класу (допомога вчителю у проведенні окремих видів виховної роботи з учнями, формуванні міжособистісних стосунків, підготовці дидактичних матеріалів до уроків, організації активного відпочинку учнів на перервах, проведенні індивідуальної роботи з учнями, обладнанні класної кімнати тощо).

Ознайомча педагогічна практика є різнобічним, комплексним і досить складним процесом формування в студентів педагогічної вмілості як початкового етапу їх професійної підготовки. Під час практичної діяльності в студентів спочатку відбувається вироблення найпростіших умінь і навичок, згодом вони доповнюються, ускладнюються, вдосконалюються, набуваючи поступово певної завершеності [1].

Під час практики студенти починають оволодівати елементами дослідницької діяльності. З метою вивчення певних якостей особистості учня, досвіду роботи вчителя, особливостей педагогічної діяльності студенти навчаються використовувати такі методи, як спостереження, анкетування, бесіда, аналіз результатів діяльності та ін.

Одним із головних завдань цього виду практики є спостереження студентів за учнями і педагогічним процесом як формою теоретичного осмислення педагогічних явищ.

В. Сухомлинський підкреслював, що головне в школі – це «живе, цілеспрямоване спостереження явищ навчально-виховної роботи, роздуми про ці явища, про взаємозв'язок і залежність між ними» [2]. Поділяючи думку видатного педагога, ми зазначаємо, що майбутній педагог учиться виявляти в конкретних явищах загальні закономірності педагогічного процесу, здійснює їх комплексний аналіз, застосовуючи при цьому отримані на заняттях у вищому навчальному закладі психологічні знання.

Спостереження є найбільш простою і доступною кожному студентові формою роботи з вивчення досвіду роботи вчителя. Під час практики студент спостерігає за уроками, виховними, позакласними та позашкільними заходами, що дає багатий фактичний матеріал для подальшого методичного опрацювання. Спостереження та аналіз уроків дозволяють студентові відстежити характерне для вчителя, виділити те суттєве, творче, що він привносить у процес викладання.

Зазначений вище підхід дає можливість майбутнім педагогам діяти, спираючись на психолого-педагогічні знання, використовуючи сучасні інноваційні технології, удосконалювати уміння та навички педагогічної роботи з дітьми, набувати власний досвід спілкування з учнями, педагогами, адміністрацією школи.

Спостерігаючи педагогічний процес, студент легко і природно включається до нього, що дає йому можливість з'ясувати особисте ставлення до педагогічної професії, перевірити правильність вибору життєвого шляху, відчувати інтерес до дітей, оцінити ступінь сформованості власних педагогічних здібностей.

Ознайомча педагогічна практика передбачає навчити студентів бачити педагогічний процес в усіх його структурних компонентах, виробити вміння давати педагогічно грамотну оцінку побаченого. Для цього пропонуємо викладачу разом зі студентами відвідувати уроки вчителів, а потім аналізувати їх. Під час відвідування уроків об'єктом аналізу є діяльність учителя, його майстерність.

Під час практики в студентів формуються вміння аналізувати діяльність учнів на уроці (стійкість їх уваги, самостійність та наслідування у виконанні завдань, ставлення до уроку, до навчання) та діяльність учителя на уроці (точність, логічність, уміння виділити головне, прогнозувати результати засвоєння учнями матеріалу; уміння сприймати психічний стан учня, стиль спілкування, педагогічний такт, характеристика мови; організація власної діяльності, організація пізнавальної діяльності школярів; способи контролю засвоєння матеріалу, об'єктивність виставлення оцінок).

Аналізуючи педагогічне явище, майбутній учитель на основі психолого-педагогічної теорії виявляє причини його виникнення, характеризує можливі шляхи його розвитку чи подолання. Зазначені вище ідеї спонукали доцільний добір змісту педагогічної практики, який складено таким чином, щоб дати можливість майбутнім учителям всебічно вивчати педагогічні явища, знайомитися з різними аспектами навчально-виховного процесу (роботою вчителя на уроці і поза ним, учнями і батьками, обдарованими і педагогічно занедбаними школярами, у звичайних загальноосвітніх школах і школах нового типу), оцінювати педагогічні явища з точки зору педагогіки, психології, фахових методик.

Необхідність вироблення єдиних вимог щодо аналізу уроків є актуальною проблемою, оскільки аналіз уроків студентів-практикантів – найслабше місце в організації педагогічної практики. Педагоги, психологи, вчителі аналізують уроки по-різному, виходячи з вимог тієї чи іншої дисципліни. Студенту в такій ситуації важко визначити, які вимоги є основними, на які теоретичні положення варто спиратися.

Перед відвідуванням уроків студентам пропонуємо завдання для спостереження:

– виділити етапи уроку і визначити час, який учитель витрачає на кожен етап;

- визначити оптимальні прийоми роботи, використані на уроці з метою економії часу і досягнення високих результатів;
- формування в учнів умінь та навичок самостійної роботи;
- розвиток мислення, активізація пізнавальної діяльності молодших школярів тощо.

Вироблення в студентів умінь аналізувати діяльність учнів, учнівського колективу та учителя на уроці на етапі ознайомчої педагогічної практики є основою для успішної реалізації завдань і змісту виробничої практики студентів випускних курсів.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Отже, ознайомча педагогічна практика – це початковий процес професійного самовиховання на основі рефлексії, тобто пошуку та оцінки набутого досвіду, реального і наявного. Він дозволяє майбутньому вчителю опанувати набір педагогічних еталонів, а поряд із цим зорієнтуватися на творчість, на пошук свого місця в педагогічному світі, поставити перед собою завдання на наступні етапи практики.

Подальші дослідження передбачається провести в напрямку вдосконалення змісту, форм та методів організації практичної підготовки майбутніх учителів основ здоров'я на наступних етапах педагогічної практики.

Література

1. Кара С.І. Педагогічна практика – важливий чинник формування професійної компетентності майбутніх учителів / С. І. Кара // Зб. наук. праць БДПУ (Пед. науки). – № 1. – Бердянськ : БДПУ, 2013. – С. 131-136.
2. Сухомлинський В. О. Сто порад вчителю / В. О. Сухомлинський. – К. : Рад. школа, 1988. – 302 с.

Саяпіна С.

*кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки ДВНЗ
«Донбаський державний педагогічний університет»*

УДК [378.011.3 – 057: 373.2]: 001.89

НАУКОВІ ДОРОБКИ ВИКЛАДАЧІВ КАФЕДРИ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ДВНЗ «ДДПУ» ЯК УМОВА ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ МАЙБУТНЬОГО ВИХОВАТЕЛЯ

Авторка аналізує наукові доробки викладачів кафедри дошкільної освіти. Визначено напрями наукових досліджень, їх наукова новизна, теоретична та практична значущість. Представлено перелік навчальних дисциплін, при вивченні яких доцільно використовувати результати наукових доробків викладачів. Доведено, що розвиток дошкільної

педагогіки як науки характеризується поступовим розширенням дослідницької проблематики, поглибленням системи педагогічних знань.

Ключові слова: наукові дослідження, наукова новизна, теоретична та практична значущість, майбутній вихователь, навчальна дисципліна.

Саяпина С.

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики ГВУЗ «Донбасский государственный педагогический университет»

**НАУЧНЫЕ НАРАБОТКИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ КАФЕДРЫ
ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ГВУЗ «ДГПУ» КАК УСЛОВИЕ
ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ
БУДУЩЕГО ВОСПИТАТЕЛЯ**

Автор анализирует научные наработки преподавателей кафедры дошкольного образования. Выделены направления научных исследований, их научная новизна, теоретическая и практическая значимость. Представлен перечень учебных дисциплин, в процессе изучения которых целесообразно использовать результаты научных достижений преподавателей. Доведено, что развитие дошкольной педагогики как науки характеризуется постепенным расширением проблем исследований, углублением системы педагогических знаний.

Ключевые слова: научные исследования, научная новизна, теоретическая и практическая значимость, будущий воспитатель, учебная дисциплина.

Sayapina S.

Candidate of Pedagogical Sciences, Assistant Professor of the Chair of Pedagogy, State Higher Educational Establishment "Donbass State Pedagogical University"

**SCIENTIFIC WORKS OF THE PRE-SCHOOL EDUCATION CHAIR'
TEACHERS OF THE SHEE "DSPU" AS A CONDITION FOR
PROVIDING THE PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF A FUTURE
KINDERGARTEN INSTRUCTOR**

The author analyzes the research portfolio of the department of preschool education. The directions of scientific research, their scientific novelty, theoretical and practical importance. Is a list of subjects, the study which is advisable to use the results of scientific achievements of teachers. It is shown that the development of preschool education as a science is characterized by a gradual increase in research issues, deepening of pedagogical knowledge.

Key words: *nauchnye studies, nauchnaya novelty, theoretical and practical significance vospytatel future, uchebnaya discipline.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Сучасне суспільство все більше усвідомлює свою залежність від якості освіти, бо

рівень і система знань істотно впливають на ефективність діяльності людини в соціумі. Для побудови в Європі конкурентноспроможної світової економічної системи та суспільства, в основі якого лежать знання, необхідно створити високоефективну систему ВНЗ, які здобудуть міжнародне визнання своєї діяльності.

Демократизація системи освіти в нашій країні передбачає, насамперед чергу, уживання конкретних заходів із подальшого вдосконалення навчально-виховного процесу педвузу, спрямованого на забезпечення високого рівня професіоналізму кожного студента.

Сьогодні рейтинг і престиж країни визначається не лише рівнем розвитку науки, а передусім оперативністю й повнотою використання її досягнень у практиці. За останні десятиріччя дошкільна педагогіка значно збагатилася новими історико-теоретичними й експериментальними дослідженнями з актуальних проблем виховання й навчання дітей дошкільного віку.

У межах колективної теми кафедри дошкільної освіти ДВНЗ «ДДПУ» «Теоретико-методичні засади підготовки фахівців у контексті особистісно-орієнтованої парадигми освіти» необхідно звернути увагу на теоретичні та експериментальні доробки викладачів і використання їх у практиці підготовки майбутнього вихователя.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Питаннями підготовки майбутнього педагога займалася ціла плеяда відомих учених: О.Абдуліна, І.Зязюн, Н.Кузьміна, О.Мороз, О.Пехота, А.Щербаков, Т.Яценко та інші. У наукових працях вони розглядали різні аспекти підготовки їх до професійної діяльності.

Проблема підготовки майбутнього фахівця дошкільної освіти у вітчизняній психолого-педагогічній літературі розглядалася в різних аспектах Л.Артемовою, Г.Беленькою, А.Богуш, Н.Гавриш, Н.Грамою, Ю.Косенко, Н.Кучерявим, Г.Підкурманною, Т.Танько.

Серед новітніх досліджень питань щодо формування професійних якостей майбутнього фахівця до роботи у ДНЗ зазначимо праці Г.Боріна, В.Гриневич, Н.Ємельянової, Л.Загорної, Г.Закорченної, А.Залізняка, Н.Сайко, І.Трубник, А.Харитонові, О.Федій та ін.

Педагогічні аспекти організації науково-дослідної роботи у вищих навчальних закладах розглянуто у працях Є.Каменкіна, І.Каташинської, Л.Коржової, О.Котової, Г.Троцько, Ф.Орехова (інтегрування науки й навчально-виховного процесу в освітніх закладах), О.Воробйова, О.Лушникова, О.Микитюка, Д.Цхакая (загальні основи, зміст, форми й

методи організації науково-дослідної роботи у вищих педагогічних навчальних закладах).

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Мета статті полягає в аналізі напрямів та їх упровадженні викладачами кафедри дошкільної освіти в систему підготовки майбутнього вихователя ДНЗ.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. На думку сучасного вченого-експериментатора Бойко А., із розвитком педагогічної науки певною мірою вдосконалюється і процес упровадження її досягнень. Дослідниця підкреслила, що результати педагогічної науки ще не знаходять оперативного використання в практиці [3].

Зупинимось докладніше на напрямах наукової діяльності кафедри дошкільної освіти ДВНЗ «ДДПУ» (м. Слов'янськ, Україна). Завдяки створенню кафедри започатковано розвиток наукових досліджень, спрямований на ліквідацію кадрового дефіциту в країні.

Щоб перейти до аналізу доробок викладачів, уважаємо за доцільне подати перелік тем наукових досліджень та навчальних дисциплін.

Напрямок	Навчальна дисципліна
Аматьєва О.П. Методика навчання виразності мовлення дітей старшого дошкільного віку.	Теорія і методика розвитку мовлення. Культура мовлення та виразне читання вихователя дітей дошкільного віку.
Акішев С.В. Активізація творчих проявів у танку старших дошкільників.	Теорія і методика музичного виховання.
Бондаренко Н.Б. Формування в старших дошкільників духовних цінностей засобами регіональної культурно-історичної спадщини.	Дошкільна педагогіка. Ознайомлення дітей з суспільним довкіллям. Українське народознавство в дошкільному закладі.
Георгян Н.М. Розвиток творчих здібностей молодших школярів засобами музичної ритміки.	Теорія і методика музичного виховання. Підготовка вихователя до роботи з обдарованими дітьми.
Дронова О.О. Декоративне малювання як засіб розвитку виразності малюнків дітей дошкільного віку.	Основи образотворчого мистецтва і керівництва образотворчою діяльністю дітей. Основи образотворчого мистецтва методикою керівництва.

	Художня праця та основи дизайну Підготовка вихователя до роботи з обдарованими дітьми.
Зінченко В.М. Виховання самостійності в дітей п'ятого та шостого року життя в процесі занять з малювання.	Дошкільна педагогіка. Основи образотворчого мистецтва і керівництва образотворчою діяльністю дітей. Основи образотворчого мистецтва методикою керівництва.
Коротяєва М.Б. Розвиток пізнавальної діяльності студентів як дидактична проблема (на матеріалі вивчення курсу педагогіки).	Основи наукових досліджень. Вступ до спеціальності. Педагогіка.
Крайнова Л.В. Формування моральної активності в дітей старшого дошкільного віку в сумісній продуктивній діяльності.	Дошкільна педагогіка. Основи природознавства та методика ознайомлення дітей з природою. Ознайомлення дітей з суспільним довкіллям.
Курінна С.М. Особливості соціалізації дітей шести-семи років у різних умовах життєдіяльності.	Соціальний супровід сім'ї. Соціально-педагогічний супровід сім'ї.
Кривошея Н.Б. Ознайомлення дітей старшого дошкільного віку з працею дорослих як засіб початкового економічного виховання.	Дошкільна педагогіка. Ознайомлення дітей з суспільним довкіллям. Педагогіка родинного виховання.
Садова Т.А. Розвиток вітчизняної дошкільної лінгводидактики (друга половина XIX ст. – перша половина XX ст.).	Теорія і методика розвитку мовлення. Дошкільна лінгводидактика. Історія педагогіки.
Міхєєва О.І. Педагогічний супровід дошкільного дитинства.	Соціальний супровід сім'ї. Соціально-педагогічний супровід сім'ї. Педагогічний супровід дошкільного дитинства.

Упровадження результатів дослідження доцента М.Головка в навчальний процес вузу дозволяє більш планомірно й цілеспрямовано

здійснювати керівництво розвитком пізнавальної діяльності студентів. Сутність керівництва полягає у спеціальному навчанні студентів пізнавальної діяльності, її творчим процедурам й операціям.

Організація пізнавальної діяльності студентів на творчому рівні сприяє розвитку в них теоретико-педагогічного мислення, дозволяє міцно і глибоко засвоювати матеріал, формує вміння й навички самостійного опису й пояснення педагогічних явищ і фактів, використання засвоєних теорій як керівництва у творчій діяльності педагога.

Експериментальна робота, проведена викладачем у процесі дослідження, включала в себе такі ланки: розробка і створення експериментальної структури курсу педагогіки; розробка програми спецкурсу про сутність пізнавальної діяльності, її методи, процедури й операції та апробування цієї програми; проведення констатувальних експериментів щодо вивчення складеного рівня пізнавальної діяльності студентів під час виконання ними завдань на самостійний опис спостережуваних явищ; проведення тривалого навчального експерименту на матеріалі вивчення створеної експериментальної структури курсу педагогіки.

Наукова новизна дослідження доцента Н.Кривошеї полягала у визначенні змісту, форм і методів початкового економічного виховання дітей старшого дошкільного віку в процесі ознайомлення з працею дорослих, розробці педагогічної системи його реалізації у спільній діяльності (ігровій, трудовій, продуктивній), у спілкуванні з однолітками; виявленні педагогічних умов ефективного формування в дітей уявлень про економічні відносини людей і відповідних якостей особистості, що визначаються їхньою трудовою діяльністю (бережливість, економність, ощадливість, діловитість тощо).

Практичне значення роботи полягає в тому, що розроблені в ній педагогічні рекомендації з ознайомлення дітей із працею дорослих і початкового економічного виховання можуть бути використані в роботі дошкільних установ і в умовах сімейного виховання, матеріали дослідження у вигляді спецкурсу і в курсі дошкільної педагогіки можуть бути застосовані в навчальному процесі педвузів і педучилищ, у системі підвищення кваліфікації.

Заслуговує на увагу напрямок науково-дослідницької роботи доцента В.Зінченко, який тісно пов'язаний із викладанням дисциплін «Основи образотворчого мистецтва й керівництва образотворчою діяльністю дітей».

Наукова новизна і теоретичне значення дослідження визначено тим, що в ньому уточнено поняття самостійності, встановлено можливі її рівні у процесі малювання в дітей середнього та старшого дошкільного віку, розроблено моделі передумов виникнення й розвитку самостійної художньої

діяльності, класифікації методів; обґрунтовано й перевірено дослідним шляхом сукупність педагогічних умов, що забезпечують виховання самостійності в дітей п'ятого-шостого року життя на заняттях із малювання.

Практична значущість дослідження полягає в тому, що розроблена в ньому методика проведення занять із малювання сприятиме побудові системи виховання самостійності в дітей у процесі образотворчої діяльності в середніх і старших групах дошкільних установ.

Доцент кафедри С.Акішев предметом дослідження обрав творчі вияви старших дошкільників у танці. Наукова новизна дослідження полягала в окресленні особливостей творчих виявів старших дошкільників у танці; визначенні шляхів активізації цих виявів; обґрунтуванні педагогічних умов, необхідних для формування творчих виявів дітей у танці.

Практична значущість дослідження в такому: розроблено методику активізації творчих виявів старших дошкільників у танці в умовах самостійної художньої діяльності; розроблено серію завдань, які активізують творчі вияви у танці в умовах взаємозв'язків з іншими видами художньої діяльності; окремі положення дисертації можуть стати основою для розробки програмно-методичних документів з естетичного виховання дітей у дитячому садку, з організації підготовки педагогічних кадрів за вказаною спеціальністю.

У дослідженні було використано такі методи: спостереження, соціометричний експеримент, бесіди з дітьми, вихователями, складання незалежних характеристик, дослідно-педагогічна робота.

Наукова новизна роботи доцента Л.Крайнової в тому, що в ній отримано нові дані про зміст і методи морального виховання дітей. Доведено, що в дітей старшого дошкільного віку можливе формування основ такої складної комплексної властивості, як моральна активність. У дисертації подано характеристика виявів дитиною старшого дошкільного віку моральної активності та визначено етапи її формування. Виділено завдання, що реалізуються на кожному етапі формування і які враховують особливості дітей. Новизну дослідження становить також визначення педагогічних умов, що дозволяють найбільш повно розв'язувати завдання виховання в дітей моральної активності в спільній продуктивній діяльності.

Дослідження доцента Н.Георгян полягало в розробці та науковому обґрунтуванні дидактичної моделі й методики роботи з учнями початкових класів щодо розвитку творчих здібностей засобами музичної ритміки; виявленні специфіки використання творчих завдань для активізації продуктивної музично-ритмічної діяльності дітей; визначенні показників і рівнів сформованості творчих музично-ритмічних здібностей молодших школярів; уточненні змісту поняття «творчі музично-ритмічні здібності».

Теоретичні узагальнення й експериментальні дані наукових напрацювань доцента О.Аматьєвої можуть бути використані у проведенні лекційних, практичних, лабораторних занять зі студентами факультетів дошкільного виховання, на курсах післядипломної освіти. Розроблено методичні матеріали: дидактична модель, імітаційно-ігрові та творчі вправи, емоційно-мовленнєві етюди, експериментальна програма – усе це може використовуватися в роботі дошкільних закладів, у гуртковій роботі, зокрема в дитячому театрі (студії). Ці матеріали можуть послугувати в удосконаленні нині чинних та розробці базисних програм виховання та навчання дітей дошкільного віку за розділами «Звукова культура мовлення», «Розвиток зв'язного мовлення», «Ознайомлення дітей із художньою літературою».

Наукова новизна й теоретичне значення дослідження доцента О.Дронової полягали у виявленні специфічної ролі декоративного малювання в розвитку виразності малюнків дітей дошкільного віку, установленні залежності між рівнем виразності малюнків предметного й сюжетно-тематичного характеру та здатністю дитини до переносу придбаних у декоративному малюванні умінь; розробці методики поетапного формування в дітей шостого року життя здатність до переносу умінь у сфері декоративного малювання, визначенні структури зазначеної здібності як інтегральної, соціально значущої особистісної якості; виявленні педагогічних умов формування образно-естетичної виразності малюнків дітей дошкільного віку.

У дослідженні науковця отримано нові дані про динаміку виразності малюнків, про вікові можливості дошкільників у вдосконаленні результатів образотворчої діяльності, про формування основ естетичного смаку як компонента естетичної активності. Практична значущість дослідження визначається можливістю використання його результатів у процесі підготовки майбутнього фахівця дошкільної освіти.

Результат наукових досліджень проблеми психолого-педагогічного супроводу дитинства викладач О.Міхеєва активно використовувала в навчальному процесі з метою підвищення рівня компетентності студентів як найбільш значущої складової успішності майбутньої педагогічної діяльності. Достовірність наукових результатів було забезпечено методологічним обґрунтуванням завдань дослідження й теоретичними підходами до проблеми, варіативністю методів вивчення педагогічного явища, тривалістю формувального експерименту, кількістю дітей, що беруть участь в експерименті, якісним аналізом отриманих результатів та їх математичною обробкою, упровадженням у практику дошкільних закладів і вузів.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Розвиток дошкільної педагогіки як науки характеризується поступовим розширенням дослідницької проблематики,

поглибленням системи педагогічних знань, зміцненням її як соціального інституту. Використання наукових доробок викладачів кафедри дошкільної освіти, залучення студентів до наукової діяльності – це необхідні умови забезпечення професійного розвитку майбутнього вихователя. Дослідження викладачів, їх науковий потенціал – це підґрунтя для подальшого розвитку вітчизняної дошкільної педагогіки.

Література

1. Адаменко О.В. Проблема загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів як об'єкт педагогічних досліджень / О.В.Адаменко // Наукові записки. Серія: Педагогіка і психологія. – Вип.6. – Ч.2. – Вінниця: РРВ ДП «Держ. Картографічна фабрика», 2002. – 230 с. – С. 14-21.
2. Бойко А.М. Упровадження педагогічної інноватики в практику виховання: монографія / А.М.Бойко; Полт. нац. пед. ун-т імені В.Г.Короленка. – Полтава: ПНПУ імені В.Г.Короленка, 2011. – С. 3-6.
3. Новицька О. Організація та діяльність науково-дослідних кафедр педагогіки в Україні у 1920-ті роки. – Іст.-пед. альманах. – Вип. 1. – Умань. – 2013. – С.71-83.

Соколенко Т.

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри менеджменту Донбаського державного педагогічного університету

Нікітіна Н.

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов Донбаського державного педагогічного університету

УДК 37.07;005.34

ОСОБЛИВОСТІ АДАПТИВНОГО УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ

У статті досліджено особливості адаптивного управління освітою, визначено основні принципи адаптивного управління, функції відповідно до освітніх закладів та алгоритм адаптивного управління, надано ознаки ситуації, що потребує адаптивного управління. Акцентовано увагу на тому, що важливою рисою адаптивного управління є спрямування його на самоконтроль, самоаналіз та саморозвиток кожного педагогічного суб'єкта.

Ключові слова: адаптивне управління, адаптаційні моделі діяльності, самоорганізація,

Соколенко Т.

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры менеджмента
Донбасского государственного педагогического университета*

Никитина Н.

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков
Донбасского государственного педагогического университета*

ОСОБЕННОСТИ АДАПТИВНОГО УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЕМ

В статье исследованы особенности адаптивного управления образованием, определены основные принципы адаптивного управления, функции относительно учебных заведений и алгоритм адаптивного управления, определены признаки ситуации, требующей адаптивного управления.

Ключевые слова: *адаптивное управление, адаптационные модели деятельности, самоорганизация.*

Sokolenko T.

*Candidate of pedagogical sciences, assistant professor of department of
management of Donbas State Pedagogical University*

Nikitina N.

*Candidate of pedagogical sciences, assistant professor of department of foreign
languages of Donbas State Pedagogical University*

PECULIARITIES OF ADAPTIVE MANAGING OF EDUCATION

In the article there are investigated the peculiarities of adaptive managing of education, there are defined the basic principles of adaptive managing, the functions concerning educational establishments and the algorithm of adaptive managing, there are also determined the features of the situation that demands adaptive managing.

Key words: *adaptive managing, adaptable models of activities, self-management.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями. Концепція адаптивного управління сьогодні виступає потужною зброєю для опору мінливості умов функціонування та розвитку суб'єктів господарювання. Головна ознака сьогодення – зміни. Зміни відбуваються щодня, щогодини, щохвилини, щомиті. Часто ми розуміємо стабільність як ознаку успішності державних або політичних систем, проте стабільність сьогодні – це не відсутність змін, а їхній неперервний, часто непередбачуваний, рух.

Зміни в суспільстві суттєво впливають на розвиток освіти, потребують інших, інноваційних підходів для навчання і виховання дітей. Зрозуміло, що й управлінська діяльність у такому разі не може бути традиційною, усталеною, завжди передбаченою, чітко регламентованою; вона також

потребує впровадження інновацій. Управлінець має володіти методиками оперативного збору й ситуативного аналізу інформації, швидко реагувати на зміни й вносити корективи в попередні рішення, уміти узгоджувати напрями діяльності різних людей, створювати умови для експерименту тощо. Найбільш відповідає таким вимогам адаптивне управління.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор. Питанням підвищення ефективності управління за допомогою концепції адаптивного управління займалися такі вчені як С. Алексєєв, М.Будні, А.Ждамірова, Г.Козаченко, В.Пономаренко, В.Стасюк, Ю.Степанова, К.Таньков, О.Тридід, та ін. Так, на думку С.Алексєєва адаптивне управління є показником здатності підприємства до своєчасної реакції на умови зовнішнього середовища та оцінки відповідності цим умовам його внутрішнього середовища [1, с.45]. Г.Козаченко відмічає, що адаптація – це процес цілеспрямованої зміни параметрів, структури і властивостей будь-якого об'єкту у відповідь на зміни, що відбуваються як у зовнішньому середовищі діяльності об'єкту, так і у середині нього [2, с. 32]. Іншим є підхід до адаптації з позиції ресурсної концепції. В.Стасюк аналізує адаптивне управління як забезпечення максимальної віддачі від ресурсів, що використовуються підприємством в процесі функціонування [3, с.24]. Науковці К.Таньков та О.Тридід аналізують адаптивне управління у розрізі логістичної концепції [4, с.66].

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Відповідні наукові нароби здебільшого стосуються управління підприємством. Заклади освіти мають свою суттєву специфіку, так як є, насамперед, відкритими соціальними системами, що потребує адекватних технологій та механізму управління. Необхідним є і пошук моделей системи адаптивного управління для закладів освіти.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Метою дослідження є обґрунтування особливостей адаптивного управління у системі освіти, визначення його принципів, функцій та алгоритму адаптивного управління.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Адаптивне управління виникло за потреби спрямованої самоорганізації людини, що забезпечує її усвідомлений саморозвиток з використанням природного механізму. Якщо спрямована самоорганізація реалізує саморозвиток людини в усталених межах усвідомлених нею вимог, то адаптивне управління забезпечує умови для саморозвитку людини шляхом сполучення її потреб з вимогами оточення. Тобто за умов адаптивного

управління відбувається поєднання, взаємоузгодження, гармонізація потреб людини, суспільства, держави, що зумовлює їх коеволюцію.

Адаптивне управління – це управління, засноване на адаптації та кооперації дій усіх учасників діяльності, спрямованої на досягнення спільно визначеної мети. Методологічно основа адаптивного управління бере початок від ситуативного підходу, визначального в теорії управління, з використанням можливостей науки в аналізі конкретних ситуацій та умов. Центральною у ситуативному підході є ситуація як конкретний набір обставин, що активно впливають на організацію в конкретний момент часу. Адаптивне управління – це здатність керівника поєднувати різні стилі управління залежно від ситуації. Важливою рисою адаптивного управління є спрямування його на самоконтроль, самоаналіз та саморозвиток кожного педагогічного суб'єкта, що значно підвищує потенціал кадрової політики, створює умови для розвитку творчості, розкриття талантів та можливостей кожної особистості, робить адаптивну систему відкритою й демократичною.

Провідною ознакою адаптивного управління є взаємоприспосовування та органічне поєднання мети керівника й прагнення виконавця на основі вироблення гнучких моделей діяльності.

Ця управлінська система забезпечує узгодження та адаптацію наскрізних цілей управління загальною середньою освітою на всіх рівнях: учень – учень; учитель – учень; адміністрація школи – учитель; директор – заступник директора; рай (міськ) ВО – директор школи; обласне управління освіти – рай (міськ)ВО.

Основні принципи адаптивного управління:

- урахування внутрішніх і зовнішніх чинників, що зумовлюють ситуацію;
- систематичний аналіз конкретної ситуації;
- здатність до прогнозування на основі реальних фактів;
- взаємоузгодження дій усіх учасників навчально-виховного процесу;
- створення умов для саморозвитку кожного учасника;
- уміння пристосовуватись до конкретних умов;
- гнучкість.

Адаптивне управління – не догма. Воно передбачає використання різноманітних управлінських методів залежно від ситуації. Адаптивне управління створює короточасні, іноді призначені для використання в одному єдиному випадку, технології, механізми діяльності. Проте найбільшої уваги не стільки набір певних методик, скільки сам адаптивний стиль управління, підґрунтям для якого обов'язково є аналіз ситуації.

Ознаки ситуації, що потребує адаптивного управління:

- здобутки, що потребують збереження й подальшого розвитку;

- інноваційний характер діяльності, зокрема наявність інноваційної мети й здатність до впровадження інноваційних засобів її досягнення;
- високий рівень професійної майстерності учасників діяльності;
- суттєві відмінності від традиційної діяльності.

Досвід дозволяє виділити алгоритм адаптивного управління:

1. поява збуджуючих впливів подразників-активаторів та реакція системи на збудження;

2. збір та аналіз інформації з метою оцінки ситуації; усвідомлення необхідності узгодження дій подразників;

3. спільне вироблення реалістичної мети та її трансформація у внутрішні мотиви;

4. створення адаптивних (варіативних) моделей діяльності, у яких загальні параметри та критерії виробляються керівними органами, а адаптація до місцевих умов та особливостей здійснюється виконавцями шляхом добору критеріїв другого порядку;

5. спрямована самоорганізація на виконання завдань шляхом вибору і реалізації адаптивних моделей при кооперації дій та узгодження цільових функцій;

6. поточне відслідкування процесу виконавцем водночас із проведенням самоаналізу і самокорегування (самомоніторинг процесу); визначення результатів виконання завдання керівником на основі зіставлення стану справ до і після його виконання (за моделлю „вхід - вихід”);

7. прогностичне регулювання шляхом спільного (керівник - виконавець) прогнозування подальшого розвитку на основі зовнішнього аналізу й самоаналізу результату та внесення змін в існуючу модель діяльності відповідно до виявлених резервів.

Виходячи з алгоритму, можна визначити основні функції адаптивного управління:

- спільне вироблення реалістичної мети;
- критеріальне моделювання;
- кооперація дій і самоспрямування;
- самомоніторинг процесу та моніторинг результату;
- прогностичне регулювання.

Основним методом здійснення цих функцій є взаємоузгодження на основі кооперативної діяльності, яка поєднує процеси управління й самоуправління, сполучає цільові функції суб'єктів управлінського процесу. При цьому використовуються прийоми для виникнення резонансу, створення ситуації додаткової орієнтації, субординаційної та координаційної діалогічної адаптації тощо.

Центральними ланками адаптивного управління є створення варіативних моделей діяльності і відслідкування процесу їх реалізації за

допомогою самомоніторингу та моніторингу результативності діяльності виконавця.

Адаптивне управління має лінійно-функціональну структуру, яка обов'язково доповнюється органічними структурами, здійснюється у програмно-цільовій формі: проектне управління, адаптаційно-модульне, управління субординаційно-проміжного партнерства, наскрізно-рівневої узгодженості тощо.

Для адаптивного управління характерною рисою є кооперація дій у процесі контролю: поточне відслідкування процесу здійснює виконавець, аналіз результату проводить керівний орган, прогнозування розвитку – це спільні дії управлінців та виконавців.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. У роботі „Прикладная общая теория систем” Дж. Гіг наголошує, що треба знати принципи та методику, які будуть сприяти суспільному прогресу й розвитку суспільства [5]. На нашу думку, цьому завданню відповідає адаптивне управління. У його основу покладена ідея самоорганізації, що наголошує на включенні у природні процеси розвитку людини саме тих дій, які поєднують у собі задоволення потреб людини, суспільства і держави. Йдеться не про нав'язування ззовні цих дій, а про їх свідомий вибір на основі діалогічної адаптації шляхом спільної розробки відповідних моделей діяльності (кoeволюційний шлях).

Отже, адаптивне управління характеризується змістом (функції), організаційною структурою (напрямок взаємовпливу і порядок взаємодії учасників управлінського процесу) і технологією (механізм взаємоузгодження спрямованого впливу й одночасного вивільнення ступенів свободи для саморозвитку). Взаємоадаптація здійснюється через узгодження дій керівника та виконавців, взаємокорегування їх мети, сполучення цільових функцій, створення умов для досягнення запрограмованих завдань тощо. Центральними ланками адаптивного управління є створення варіативних моделей діяльності, що і потребує подальших наукових та практичних наробок.

Література

1. Алексеев С.Б. Адаптивное управление конкурентоспособностью предприятия: (монография)/ С.Б.Алексеев. Донецк: ДонНУЭТ, 2007. – 170с.
2. Денисов В.Т. Управление адаптивным развитием промышленных предприятий/ В.Т. Денисов, О.В. Грищенко, А.В. Слюсарев; [науч. ред. А.И. Амоша]; НАН Украины, Ин-т экон. Пром-сти. Донецк, 2007. – 275с.
3. Стасюк В.П. Моделі адаптивного управління підприємством у нестабільному зовнішньому середовищі: Автореф. дис. ...д-ра екон. наук. – Донецьк: ДНУ, 2003. – 32с.

4. Тридед А.Н., Таньков К.Н. Концепция адаптивного логистического управления промышленной системой /А.Н. Тридед, К.Н. Таньков // Бизнес-Информ. – 2004. № 5-6. С.65-70.
5. Управление по результатам: Пер с финск. – М.:Прогресс, 1998. – 320с.

Сьомкін В.

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри геометрії та методики викладання математики ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»

Глазова В.

кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри геометрії та методики викладання математики ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»

УДК 378.147.091.33 - 027.22 : 004.94

ЛАБОРАТОРНИЙ ПРАКТИКУМ З ТЕМОЮ «МОДЕЛЮВАННЯ І ФОРМАЛІЗАЦІЯ» ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНФОРМАТИКИ

У статті розглядаються шляхи розв'язання проблеми, пов'язаної з формуванням професійних умінь майбутніх учителів інформатики під час реалізації змістовно-методичної лінії «Моделювання і формалізація». Наведені особливості викладання теми «Моделювання і формалізація» на заняттях зі «Шкільного курсу інформатики та методики її навчання». Виділені вміння, якими повинен оволодіти студент у процесі професійної підготовки з питань інформаційного моделювання. Наводиться перелік і структура робіт лабораторного практикуму з теми «Моделювання і формалізація».

***Ключові слова:** професійні вміння, шкільний курс інформатики, методика навчання інформатики, моделювання, формалізація, лабораторний практикум.*

Семкин В.

кандидат педагогических наук, доцент кафедры геометрии и методики преподавания математики ГВУЗ «Донбасский государственный педагогический университет»

Глазова В.

кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры геометрии и методики преподавания математики ГВУЗ «Донбасский государственный педагогический университет»

ЛАБОРАТОРНЫЙ ПРАКТИКУМ ПО ТЕМЕ «МОДЕЛИРОВАНИЕ И ФОРМАЛИЗАЦИЯ» КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ УМЕНИЙ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

В статье рассматриваются пути решения проблемы, связанной с формированием профессиональных умений будущих учителей информатики в процессе реализации содержательно-методической линии «Моделирование и формализация». Приведены особенности преподавания темы «Моделирование и формализация» на занятиях по «Школьному курсу информатики и методике ее обучения». Выделены умения, которыми должен овладеть студент в процессе профессиональной подготовки по вопросам информационного моделирования. Приведен перечень и структура работ лабораторного практикума по теме «Моделирование и формализация».

Ключевые слова: профессиональные умения, школьный курс информатики, методика обучения информатики, моделирование, формализация, лабораторный практикум.

Syomkin V.

candidate of pedagogical sciences, assistant professor of department of geometry and mathematics teaching methods of Donbas State Pedagogical University

Glazova V.

candidate of pedagogical sciences, senior lecturer of department of geometry and mathematics teaching methods of Donbas State Pedagogical University

LABORATORY SESSION ON THE TOPIC «MODELING AND FORMALIZATION» AS A MEANS TO FORM PROFESSIONAL SKILLS OF FUTURE TEACHERS OF INFORMATICS

The paper deals with tackling issues concerning with professional skills conditioning of prospective teachers of informatics throughout the implementation process of the methodological line «Modeling and Formalization». Basic features of teaching the subject «Modeling and Formalization» during a study of the course «School course and teaching methods of informatics» are adduced. Skills to be possessed by a student during the career education are emphasized. The list and the structure of a laboratory session are suggested.

Key words: professional skills, school course of informatics, informatics teaching methods, modeling, formalization, laboratory session

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливим науковими чи практичними завданнями. Характерною особливістю сьогодення є зростаюча увага до проблеми включення в освітній процес нових методів навчання, що вимагають якісно іншої підготовки майбутніх фахівців, зокрема, вчителів інформатики, основним

завданням яких є підготовка молодого покоління до життєдіяльності в інформаційному суспільстві. Уміння майбутніх вчителів творчо і критично осмислювати нові методи, запропоновані для реалізації в школі, їх компетентність у визначенні найбільш перспективних з них, їх власна позиція багато в чому визначають стан сучасного освітнього простору.

Міжпредметність інформатики дає можливість використовувати отримані знання практично в усіх галузях природничих і соціальних наук. Тому формування інформаційної культури учнів постає з часом дійсно актуальною проблемою, вирішення якої стає для вчителів інформатики нагальною задачею. Основним компонентом інформаційної культури можна вважати вміння переходити від змістовного наповнення знання до модельної формалізації знання і навпаки. Для підтвердження цієї тези необхідно додатково зазначити вміння, які пов'язані з дослідженнями інформаційних моделей у комп'ютерному середовищі. Запорукою досягнення цієї мети є якісна підготовка майбутніх учителів інформатики до проведення такої роботи.

Багато фундаментальних, спеціальних, у тому числі й методичних дисциплін широко використовують у своєму арсеналі таку форму організації навчального процесу, як лабораторна робота, що дає можливість відтворити експериментальний майданчик, де студенти можуть на практиці перевірити й відпрацювати одержані теоретичні знання, а також випробувати власні міркування щодо певних питань курсу, який ними вивчається.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. У педагогіці накопичено певну сукупність знань, що становлять теоретичну платформу вивчення цієї проблеми. Професійну підготовку вчителя інформатики в різних аспектах досліджували Н. Апатова, А. Бочкін, А. Гуржій, А. Єршов, М. Жалдак, М. Лапчик, Н. Морзе, Ю. Рамський, Я. Сікора, О. Співаковський, О. Спірін, І. Теплицький та інші. Незважаючи на досить значну кількість робіт, присвячених питанню професійної підготовки вчителя інформатики, поки що відсутній єдиний підхід до її визначення, кожен з авторів акцентує увагу на тих чи тих професійних уміннях і можна зауважити, що ця проблема залишається недостатньо дослідженою.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Метою статті є висвітлення досвіду впровадження лабораторного практикуму з теми «Моделювання і формалізація» для формування професійних умінь майбутніх учителів інформатики.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. У шкільній інформатиці чітко окреслені п'ять основних змістовно-методичних ліній курсу:

- лінія інформації;
- лінія інформаційних систем;
- лінія формалізації і моделювання;
- лінія інформаційних технологій;
- лінія алгоритмізації та програмування.

Лінія формалізації і моделювання є однією з основних фундаментальних змістовних ліній шкільного курсу інформатики. Характерною особливістю лінії є те, що вона за структурою свого змісту, знаходиться на верхньому рівні всього змісту курсу інформатики. Для її вивчення від студентів потрібні знання змісту всіх інших змістовних ліній курсу. А всі проблеми, які виникають у курсі методики навчання інформатики акумулюються в ній у повному обсязі.

Запорукою якісної підготовки майбутніх учителів інформатики до дослідження інформаційних моделей у комп'ютерному середовищі є знання студентів про програмні середовища для обробки моделей та орієнтація в класах задач, які можна розв'язати за допомогою великої кількості наявних різноманітних програмних засобів.

У процесі професійної підготовки з питань інформаційного моделювання майбутній учитель інформатики повинен оволодіти:

- змістом теорії інформаційного моделювання і формалізації;
- операційними вміннями і навичками зі створення та опрацювання моделей у комп'ютерному середовищі, готовністю систематично використовувати інструментальні програми як засіб організації своєї діяльності, вміннями ухвалювати рішення, які мають бути вироблені на основі всебічного аналізу отриманих результатів комп'ютерного дослідження;
- методикою проектування процесу навчання учнів комп'ютерному моделюванню із застосуванням програм загального та спеціального призначення як засобу навчання.

Теоретичні основи навчального моделювання розглядаються в «Шкільному курсі інформатики та методики її навчання» у контексті оволодіння знаннями про основні етапи розв'язання практичної задачі: постановка задачі, побудова моделі, вибір готового програмного забезпечення, розробка алгоритму розв'язання задачі з використанням вибраного програмного забезпечення, дослідження алгоритму за комп'ютером, аналіз результатів.

Закріплення теоретичних знань з моделювання відбувається на семінарських, практичних та лабораторних заняттях з дисципліни «Шкільний курс інформатики та методика її навчання». Комплекси цих занять можна розділити на дві взаємодоповнюючі групи:

1. Заняття, що безпосередньо супроводжують вивчення теми «Моделювання і формалізації».

2. Заняття, які передбачають застосування знань із області моделювання в процесі розв'язування задач з інших розділів шкільної інформатики.

Перша група занять супроводжується опрацюванням студентами основних понять розділу, осмисленням їх сутності, ролі, етапів та методів їх формування. Студентами відпрацьовуються вміння уточнювати дані у недовизначених задачах, умови їх існування, визначаються галузі науки, апарат якої дасть змогу побудувати модель їх розв'язання. Студенти набувають навичок формалізації текстової і графічної інформації. Розглядаються підстави для класифікації моделей, визначаються рівні засвоєння учнями змісту цих понять. Більш детально аналізуються поняття інформаційної, математичної, імітаційної моделей та методів, які покладені в основу побудови цих моделей. На семінарських заняттях в реферативній формі студенти ознайомлюються з різноманітними моделями та їх роллю в тих чи тих наукових дослідженнях. На цих же заняттях студентам пропонується побудувати моделі задач із шкільних підручників або з інших методичних посібників, обговорюються програмні засоби, які можуть бути використані для реалізації розроблених моделей. Цей процес, як відомо, супроводжується розробкою відповідних конспектів уроку чи їх фрагментів.

Завершується перша група занять циклом лабораторних робіт, на яких здійснюється вивчення різних моделей за допомогою певних засобів моделювання: студенти в комп'ютерному класі фронтально або індивідуально будують комп'ютерні моделі задач, що були розглянуті на практичних заняттях, або індивідуально запропонованих задач. В якості засобів моделювання можуть бути, наприклад, текстові й графічні редактори, електронні таблиці, СУБД тощо. У подальшому комп'ютерні моделі діагностуються, проводиться експериментальне дослідження, отримані результати аналізуються.

Метою розробленого циклу лабораторних робіт із шкільного курсу інформатики та методики її навчання є формування вмінь і навичок поведіння майбутнього вчителя з комп'ютерною технікою та програмним забезпеченням у процесі викладання інформатики в школі. На рівні дій і функцій діяльності студент дізнається які вміння він повинен отримати. Йому пропонуються завдання лабораторної роботи, до багатьох із яких надаються алгоритми їх виконання, деталізуються найбільш складні місця й можливі

варіанти їх розв'язання. Навчальну діяльність студента при цьому називають виконавчою (за класифікацією [1]). При подальшій роботі над однотипними завданнями навчальна діяльність студента набуває репродуктивного характеру, знання, які він акумулює під час роботи за згаданою класифікацією, є копією, формується конвергентне мислення [2]. Далі студентові надається можливість пошуку інших розв'язань наведених задач, тобто формується дивергентна форма мислення, що заснована на стратегії генерування безлічі розв'язань однієї задачі. На даному етапі навчальні дії студента визначаються наявністю вміння досягати потрібного результату як за заданим зразком, так і при створенні й послідовному втіленні власного задуму, тобто носять як репродуктивний так і продуктивний характер. При цьому відбувається формування відповідних умінь.

Лейтмотивом під час створення лабораторного практикуму з теми «Моделювання і формалізація» для нас послужила тематика II Всеукраїнської олімпіади з інформаційних технологій (II (районний / міський) етап, Донецька область, 2013 р.).

Цього року нашої Донецькій області виповнилося 80 років. Було запропоновано створити інформаційний проект про Донецьку землю. Проект включає декілька розробок на різну тематику: постер «Святогір'я», презентація «Заповідники Донбасу», таблиця «Промисловість», База даних «Видатні люди».

Всі ці розробки створили блок «складних задач» лабораторного практикуму.

Кожна лабораторна робота містить завдання для роботи в аудиторії і самостійної роботи. Завдання розміщені за зростанням ступеня складності. Завдання для роботи в аудиторії вміщують кілька задач з покроковим докладним описом дій на кожному етапі (постановки завдання, розробки моделі, комп'ютерного експерименту та аналізу результатів) і задачу підвищеного рівня складності, в якій описуються основні вимоги її виконання.

Завдання для самостійної роботи містять по дві задачі різного рівня складності для закріплення отриманих на заняттях знань, умінь, навичок. Лабораторний практикум містить чотири лабораторні роботи:

1. *Моделювання в текстово-графічному редакторі.*

Мета роботи: Ознайомити студентів з текстовим, графічним редактором, як середовищами комп'ютерного моделювання.

Задачі що складають зміст даної роботи мають різні рівні складності: *прості* – створення пам'ятної адреси; *складні* – створення постера «Святогір'я».

Остання задача передбачає створення засобами текстового та графічного редакторів постера про видатну природну і духовну пам'ятку Донецького краю – Святогір'я.

Завдання для самостійної роботи: *прості* – оформити ескіз нагородного диплома; *складні* – розробити постер на тему «Місто в якому я навчаюсь (народився)».

2. Моделювання у PowerPoint.

Мета роботи: Реалізація анімаційного моделювання засобами PowerPoint.

Задачі, що складають зміст лабораторної роботи: *прості* – презентація «Історія створення ЕОМ»; *складні* – презентація «Заповідники Донбасу».

Щодо останньої задачі, то на слайді повинна бути розміщена карта із зазначенням місць розташувань заповідників Донецької області. При кліках маніпулятором на маленькому зображенні заповідника, воно збільшується і виводиться текст із стислим описом місцевості.

Завдання для самостійної роботи: *прості* – створення презентації до розробленого уроку інформатики; *складні* – створення динамічної моделі до обраної теми шкільного курсу математики (фізики).

3. Моделювання в електронних таблицях.

Мета роботи: Розв'язання задач моделювання засобами Excel. Знайомство з математичним і імітаційним моделюванням.

Завдання для роботи в аудиторії містить наступні задачі: *прості* – гра в рулетку (визначення кількості виграшів і програшів); *складні* – створення аналітичних таблиць про головні галузі промисловості Донецького краю.

Завдання для самостійної роботи: *прості* – створення моделі біоритмів для конкретної людини; *складні* – пасіка (визначення місця розташування пасіки згідно посівів медоносних культур).

4. Моделювання баз даних.

Мета роботи: За готовою концептуальною моделлю побудувати логічну і фізичну модель бази даних. Навчитися створювати табличні бази даних у системі управління базами даних (СУБД).

Завдання для роботи в аудиторії містить наступні завдання: *прості* відомості про учнів; *складні* – створення бази даних з інформацією про видатних людей Донецької області.

Завдання для самостійної роботи: *прості* – створення бази даних «Домашня бібліотека»; *складні* – Генеалогічне древо сім'ї.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Навчання інформатики в педагогічному навчальному закладі має свою специфіку. Вона полягає в тому, що методика навчання інформатики є основним курсом, в якому інтегруються

всі знання, уміння і навички, отримані студентами під час усього періоду навчання у ВНЗ, формуються професійні вміння, зокрема і в області моделювання і формалізації. Спектр задач на моделювання, як і засобів їх розв'язання, достатньо великий і потребує окремого дослідження, але головним є прикладний «життєвий» характер задач, що, безумовно, надасть їм особливої привабливості.

Література

1. Педагогические аспекты преподавания инженерных дисциплин: Пособие для преподавателей / [Артюх С. Ф., Коваленко Е. Э., Белова Е. К. и др.]; под ред. С. Ф. Артюха. – Х. : УИПА, 2001. – 210 с.
2. Сьомкін В.С. Підготовка майбутніх учителів до реалізації змістовно-методичної лінії «Формалізація і моделювання» у шкільному курсі інформатики / В. С. Сьомкін // Теорія та методика навчання математики, фізики, інформатики: зб. наук. пр. – Кривий Ріг: Видавничий відділ НметАУ, 2010. – Вип. VIII : Том 3. Теорія та методика навчання інформатики. – С. 240 – 245.

Смиреньський В.М.

кандидат педагогічних наук, доцент Донбаського державного педагогічного університету

УДК 371.147:78

ПРОФЕСІЙНА ГОТОВНІСТЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ ДО ПЕДАГОГІЧНОЇ ІМПРОВІЗАЦІЇ ТА ЇЇ СТРУКТУРНІ КОМПОНЕНТИ

У статті розглядаються структурні компоненти професійної готовності майбутніх учителів музики до педагогічної імпровізації. На думку автора, професійна готовність до педагогічної діяльності є складним синтезом взаємозумовлених і взаємопов'язаних структурних компонентів – мотиваційного, змістово-процесуального, конструктивного.

Ключові слова: *структурні компоненти; готовність; педагогічна імпровізація.*

Смиреньський В.Н.

кандидат педагогічних наук, доцент Донбаського державного педагогічного університету

ПРОФЕСИОНАЛЬНАЯ ГОТОВНОСТЬ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МУЗЫКИ К ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ИМПРОВИЗАЦИИ И ЕЁ СТРУКТУРНЫЕ КОМПОНЕНТЫ

В статье рассматриваются структурные компоненты профессиональной готовности будущих учителей музыки к педагогической импровизации. По мнению автора, профессиональная готовность к

педагогической деятельности является сложным синтезом взаимообусловленных и взаимосвязанных структурных компонентов – мотивационного, содержательно-процессуального, конструктивного.

Ключевые слова: *структурные компоненты; готовность; педагогическая импровизация.*

Smirenskiy V.

Candidate of pedagogical sciences of Donbas State Pedagogical University

PROFESSIONAL READINESS OF FUTURE MUSIC TEACHERS FOR TEACHING IMPROVISATION AND ITS STRUCTURAL COMPONENTS

The article examines the structural components of a professional readiness of the future music teachers for teaching improvisation. According to the author – a professional commitment to teaching improvisation is a complex synthesis of independent and interrelated structural components: the motivational, meaningful and constructive.

Key words: *structural components; readiness; teaching improvisation.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. Формування у студентів – майбутніх учителів музики готовності до педагогічної імпровізації може бути ефективним і плідним за педагогічних умов, коли створюється атмосфера свідомої співпраці педагога та студентів з метою досягнення конкретних запланованих результатів. “Оскільки педагогічні системи за своєю суттю є процесуальними, їх динамізм і здатність до зміни можуть забезпечуватись організованою взаємодією компонентів системи в русі, який відбувається за певних внутрішніх і зовнішніх умов. Виходячи з цього, можна визначити *педагогічні умови* як сукупність різнопланових факторів (компонентів), необхідних і достатніх для виникнення, функціонування та зміни певної педагогічної системи” [6, 81].

Педагогічними умовами формування у майбутніх учителів музики готовності до педагогічної імпровізації є:

- мотиваційне забезпечення підготовки студентів;
- опанування теоретичних знань і процесуальної сутності педагогічної імпровізації;
- формування комплексу імпровізаційних умінь і навичок, що загалом забезпечує ефективність інтуїтивного пошуку оперативного прийняття педагогічного рішення, адекватного несподіваній ситуації навчально-музичної комунікації та спрямованого на коригування її мети, змісту, методичних прийомів.

Педагогічні умови активно впливають на мотиваційний, змістово-процесуальний і конструктивний компоненти професійної готовності майбутніх педагогів-музикантів загальноосвітнього профілю до педагогічної імпровізації, створюючи можливість розробки структури їх підготовки.

Відомо, що “структура – сукупність стійких зв’язків між безліччю компонентів об’єкта, що забезпечують його цілісність і тотожність самому собі” [5, 397].

У нашому випадку об’єктом є готовність майбутніх учителів музики до педагогічної імпровізації, а її компоненти – мотиваційний, змістово-процесуальний і конструктивний – завдяки усталеним зв’язкам генетично взаємопов’язані і взаємозумовлені.

Структура (на відміну від моделі, процедури тощо) підготовки до педагогічної імпровізації пов’язана перш за все з природою цього незвичного явища – раптовістю, несподіваністю виникнення, адекватністю конкретній ситуації, оперативністю прийняття рішення. Тому запропонована структура не може мати суворої процесуальної визначеності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема готовності особистості до професійної діяльності ретельно розглядаються в наукових дослідженнях М.І.Дяченка і Л.О.Кандибовича. Вони розуміють цей феномен як передумову плідного використання будь-якої діяльності [1, 49] та наголошують на необхідності вирішення готовності як психічного стану людини і стійкості характеристики особистості. На їх думку, перший вид готовності є ситуативним, що відбиває особливості й вимоги майбутньої ситуації, другий – тривалим або стійким, що діє постійно та його не потрібно формувати кожного разу. Ці види готовності – цілісні утворення, що складаються з мотиваційних, пізнавальних, емоційних, рольових компонентів [1, 51].

У психолого-педагогічних дослідженнях підкреслюється, що професійна готовність до педагогічної діяльності є складним синтезом взаємозумовлених і взаємопов’язаних структурних компонентів – мотиваційного, змістово-процесуального, конструктивного.

Виходячи з цього, **метою** статті є з’ясування сутності цього синтезу структурних компонентів професійної готовності майбутніх учителів музики до педагогічної імпровізації.

Виклад основного матеріалу дослідження. Імпровізаційні вміння і навички майбутніх педагогів-музикантів розглядаються як передумова їх готовності до педагогічної імпровізації. У зв’язку з цим доцільно навести короткий виклад компонентів цієї готовності, визначити їх мету, завдання і зміст.

Мета *мотиваційного* компонента – сформувати у майбутніх учителів музики комплекс мотивацій щодо готовності до педагогічної імпровізації.

Відповідно до мети основні завдання передбачають: а) обґрунтування ролі мотиваційного компонента у формуванні готовності до педагогічної імпровізації; б) виявлення складу реально існуючих мотивів музично-педагогічної діяльності вчителів; в) створення і впровадження в

практику музично-естетичного навчання і виховання комплексу мотиваційного забезпечення готовності до педагогічної імпровізації.

Підготовка до педагогічної імпровізації шляхом виховання у студентів мотивів навчально-пізнавальної та музично-естетичної діяльності створює сприятливі передумови для формування дійсно педагогічної спрямованості майбутніх педагогів-музикантів.

Мотивом діяльності, на погляд О.М.Леонтєва, є “предмет потреби – матеріальний чи ідеальний, чуттєво сприйманий або даний тільки в уявленні, в думках” [2, 13]. Як правило, у будь-якій діяльності конкретний індивідуум реалізує потреби, що поділяються на духовні (принципові), пов’язані із самоутвердженням, самовираженням, розкриттям власних здібностей, і матеріальні.

“Перший вид потреб, – підкреслює Р.А.Пилюн, – актуалізується у зв’язку з тим, що людина, яка є соціальною істотою, потребує оцінки оточуючих її людей. Не менш важливою для неї є й самооцінка. Другий вид потреб пов’язаний з природною необхідністю їсти, пити, одягатися, виховувати дітей, допомагати батькам” [3, 26].

Мотивація спортивної діяльності, яку розглядає Р.А.Пилюн, багато в чому відповідає суті мотивації педагогічної і, зокрема, музично-педагогічної діяльності. Погоджуючись з його поглядами на цю проблему, закономірно визначити структуру мотиваційного компонента готовності майбутніх учителів музики до педагогічної імпровізації. Вона охоплює сім основних видів потреб, які своєю чергою поєднуються в три мотиваційні групи засад: спонукальні, базисні, процесуальні.

Спонукальні засади сприяють мотивації майбутнього педагога-музиканта на досягнення саме духовних і матеріальних потреб та охоплюють два види (П 1, П 2).

Перший вид (П 1) принципово орієнтує студента на самоутвердження, самовираження і передбачає розкриття таких його творчих здібностей, як інтуїція, антиципація, творче мислення й уява, фантазія, імпровізація в усіх видах діяльності, здатність і вміння оперативного знаходити нестандартні способи розв’язання пізнавальних завдань і несподіваних педагогічних ситуацій, творча ініціатива та сприймання, нова інтерпретація музичних творів та ін.

Другий вид потреб (П 2) спонукальних мотиваційних засад спрямований на зацікавленість студента постійно підвищувати ефективність процесу музично-естетичного виховання. У зв’язку з цим майбутній учитель музики прагне задовольнити його матеріально-виробничі потреби в загальноосвітній школі – створити сприятливі умови для проведення уроків музики, занять хорового колективу, концертної діяльності, позакласної роботи; подбати про наявність необхідного

музичного інструмента або групи інструментів для учнів, магнітофона, телевізора, програвача тощо. До цього ж виду потреб звичайно належить і матеріальна підтримка роботи вчителя з музично-естетичного виховання учнів адміністрацією школи або відділу освіти.

У процесі музично-естетичного виховання потреби, що належать до спонукальних мотиваційних засад (П 1, П 2), реалізуються особливо наочно передусім завдяки розв'язанню учителем музики безлічі суперечностей духовного і матеріального спрямування, внаслідок чого виникає необхідність у педагогічній імпровізації. Це дозволяє зробити більш об'єктивним і наочним процес суспільного визнання педагога-музиканта.

Наступні три види потреб (П 3, П 4, П 5) належать до базисних мотиваційних засад і мають специфічний характер. Для досягнення найбільших результатів у музично-виховній роботі в загальноосвітній школі майбутній учитель музики зацікавлений мати сприятливі сімейно-побутові умови життя, добре здоров'я, належні спеціальні вміння і навички щодо готовності до педагогічної імпровізації. Потреби цього порядку характеризують рівень об'єктивних можливостей учителя музики. Тому вони мають назву базисних засад мотивації.

Перший вид цієї групи потреб (П 3) відбиває природну потребу педагога-музиканта у певному доброзичливому соціально-особистісному мікрокліматі, в повазі до членів родини, друзів, знайомих, у наявності сприятливих сімейно-побутових умов життя тощо. Як свідчать результати досліджень Р.А.Пилояна, потреби (П 3) часто є "провідними в структурі мотивації" [3, 29].

Другий вид потреб (П 4) базисних засад мотивації логічно впливає з попереднього (П 3). Мати добре здоров'я, чудову фізичну форму і на основі цього відмінний настрій, моральний комфорт, впевненість у власних силах, оптимістичне бачення і ставлення до дійсності, що оточує, віру в майбутнє зацікавлений як майбутній учитель музики, так і педагог іншої спеціальності, людина загалом.

Третій вид потреб (П 5) є, на наш погляд, провідним у групі базисних мотиваційних засад щодо готовності до педагогічної імпровізації. Без нагальної потреби в оволодінні студентами – майбутніми учителями музики спеціальними знаннями, імпровізаційними вміннями і навичками неможливо бути впевненим в його готовності до цієї незвичної діяльності.

Майбутній педагог-музикант загальноосвітнього профілю, навчаючись на музично-педагогічному факультеті педвузу, має ретельно і наполегливо здобувати знання, вміння і навички, необхідні для подальшої роботи в школі. Це психолого-педагогічні, методичні, музично-теоретичні та музично-історичні знання, володіння основним і додатковим музичними інструментами, вокальна та диригентсько-хорова підготовка, здатність

витончено і диференційовано слухати музику (мелодичний, гармонічний, ладовий, ритмічний, тембровий музичний слух; чуття форми, стилю, строю, ансамблю тощо).

Передумовою готовності учителя музики до педагогічної імпровізації є володіння комплексом спеціальних умінь і навичок. До них належать читання з листа, транспонування, підбір на слух, імпровізування на музичному інструменті та створення нових, оригінальних варіантів виконання, спеціальні вокальні, інструментальні, диригентські та ін. прийоми керування музичною діяльністю учнів. Майбутні педагогічно-музиканти потребують належного рівня володіння імпровізаційними виконавсько-мовленнєвими вміннями і навичками.

Таким чином, цей вид (П 5) у групі базисних засад мотивації є ознакою музично-професійної спрямованості потреби студентів музично-педагогічних факультетів педвузів щодо готовності до педагогічної імпровізації.

До третьої групи мотиваційних засад увійшли два види (П 6, П 7), що відбивають рівень потреб майбутніх учителів музики у нагромадженні інформації (психологічної, професійної, соціальної, побутової тощо) про учнів, їх батьків, колег по навчанню і роботі, а також ступінь зацікавленості студентів у наявності позитивного психогенного впливу. Оскільки їх роль важлива безпосередньо під час процесу навчально-музичної комунікації, ці види потреб визначено як процесуальні засади мотивації.

Перший вид третьої мотиваційної групи (П 6) природно викликає потребу майбутніх педагогів-музикантів у нагромадженні якомога більшої інформації перш за все про учнів, з якими спілкуються під час уроків музики. Завдяки цьому підвищується якість та ефективність музичних занять. Заздалегідь враховуючи психологічні особливості кожного учня, його здібності, нахили, інтереси, потреби, можливості, педагоги в процесі музично-естетичного виховання гнучко, цікаво, різноманітно, варіативно перебудовують власну навчальну і виховну діяльність і розкривають широкий простір для педагогічної імпровізації.

Другий вид потреб процесуальних мотиваційних засад (П 7) полягає в зацікавленості майбутніх учителів музики у відсутності психогенних впливів, що негативно відбивається на їх навчанні та практичній роботі в школі. Навпаки, у них виникає потреба у співпраці з педагогами педвузу, школи, іншими студентами, у сприятливій психологічній атмосфері занять, у несподіваних ситуаціях, які нестандартно, нешаблонно, оригінально розв'язуються, тощо. Такий ефективний "інструмент" мотивації позитивно впливає на готовність студентів музично-педагогічних факультетів до педагогічної імпровізації.

Таким чином, мотиваційний компонент структури підготовки майбутніх учителів музики до педагогічної імпровізації складається з семи

видів найбільш природних людських потреб, поділених на три мотиваційні групи – спонукальні, базисні, процесуальні засади. Перелічені мотиваційні групи генетично пов'язані та існують одночасно, в комплексі.

Змістово-процесуальний компонент має на меті забезпечити формування у майбутніх учителів музики досліджуваного компонента готовності до педагогічної імпровізації.

Основне завдання полягає у визначенні змісту, об'єму, структури навчального матеріалу, опанування якого дасть змогу реалізувати мету.

Мета і завдання змістово-процесуального компонента структури професійної готовності до педагогічної імпровізації визначили його зміст, який складається з двох взаємопов'язаних частин теоретичних і процесуальних знань майбутніх учителів музики.

Перша частина – сукупність методологічних і теоретичних посилок, психолого-педагогічних і спеціальних знань сутності педагогічної імпровізації складається з двох взаємопов'язаних блоків: методологічне і теоретичне обґрунтування взаємодії стереотипного та імпровізаційного в педагогічній діяльності; психолого-педагогічні та спеціальні знання змісту, функцій і видів педагогічної імпровізації.

У першому блоці докладно розглядається сутність понять “стереотипне” та “імпровізаційне” з погляду філософії, психології, мистецтвознавства. Продовжуючи розгляд взаємодії стереотипного та імпровізаційного в педагогічній діяльності, обґрунтовується положення про те, що стереотипне полягає у жорсткості зв'язків елементів навчально-виховного процесу (мети, мотивів, суб'єкта, засобів, умов, об'єкта, результатів тощо), імпровізаційне передбачає варіативність усіх елементів цього процесу, а також варіативність зв'язків між ними, завдяки якій відбувається його змінювання і розвиток.

У другому блоці ґрунтовно визначається поняття “імпровізація”, зокрема, “педагогічна імпровізація”, її зміст, функції та види. Виходячи на розгляд педагогічної імпровізації вчителя музики, формується висновок, що вона є об'єктивною складовою навчально-виховного процесу і виступає засобом інтуїтивного пошуку оперативного розв'язання суперечностей між усталеними, традиційними формами музично-виконавської і виконавсько-мовленнєвої діяльності та нестандартними, творчими методами їх втілення в несподіваній ситуації взаємодії вчителя й учнів.

Друга частина – процесуальні знання щодо педагогічної імпровізації – розкриває етапи процесу творчої діяльності загалом і педагогічної імпровізації, зокрема, які передбачають:

миттєвий аналіз несподіваної ситуації, що склалася на уроці, або раптову появу (осявання) оригінальної ідеї;

оперативне прийняття педагогічно доцільного рішення;

прилюдне втілення творчого задуму;
експрес-оцінку результатів.

У цій частині висвітлюється процес набуття комплексу спеціальних прийомів керування музичною діяльністю учнів, що застосовуються під час педагогічної імпровізації.

Цікавий, захоплюючий виклад теоретичних положень сутності педагогічної імпровізації вчителя музики обов'язково має підвищити інтерес і потреби (П 1, П 5, П 7) студентів до цього незвичного явища.

Змістово-процесуальний компонент структури професійної готовності майбутніх педагогів-музикантів до педагогічної імпровізації безпосередньо втілюється у конструктивному.

Конструктивний компонент має на меті сформувати у студентів – майбутніх учителів музики готовність до педагогічної імпровізації.

Основними завданнями цього компонента є:

формування конструктивного компонента, який сприятиме становленню мотиваційного і змістово-процесуального компонентів;

розробка комплексу специфічних педагогічних дій, які формують у майбутніх учителів музики готовність до педагогічної імпровізації.

Відповідно до навчальних програм з музики середньої загальноосвітньої школи, розроблених авторською групою під керівництвом О.Я.Ростовського на основі педагогічної концепції музично-естетичного виховання Д.Б.Кабалевського, учитель музики “має розвивати творчі здібності учнів до співу, музикування, виховувати в них музичний слух, художні смаки, вчити розмірковувати про почуту музику, робити самостійні висновки й узагальнення; враховувати сучасні підходи до організації навчально-виховного процесу та одночасно спиратися на закономірності самої музики, пам'ятаючи, що урок музики повинен бути цілісним уроком мистецтва” [4, 3-4].

Зазначені програми передбачають тематичну побудову, яка сприяє досягненню цілісності та єдності всіх елементів уроку, де головним є “не види діяльності учнів, а різні грані музики як єдиного цілого” [4, 5]. Це дає учням змогу ефективно оволодівати вокально-хоровими, музично-ритмічними й іншими практичними навичками відповідно до конкретної теми. Матеріал програм не є догмою і розкриває перед учителем музики можливості “вільного маневрування при орієнтації на тематичний компас” [4, 5].

Програми охоплюють такі елементи уроку, які розглядаються в комплексі: хоровий спів (вокально-хорові навички); виконання музично-ритмічних рухів (пластичне інтонування засобами вільного диригування, танцювальні рухи, крокування, гру на уявних музичних інструментах тощо); гру на елементарних музичних інструментах (бубні, барабані, трикутнику, металофоні, сопілці тощо); музичну грамоту (звуковисотність,

метроритм, темп, динаміку, лад, тембр, реєстр тощо); слухання музики. Основою всіх форм залучення учнів до музики є емоційне, активне сприймання музики.

Неважко помітити, що всі умовно поділені елементи уроку мають як традиційний, усталений характер, так й імпровізаційне спрямування. Наприклад, виконання музично-ритмічних рухів і гра на елементарних музичних інструментах головним чином є імпровізаційними. Вивчення музичної грамоти не є самоціллю й органічно включається в урок під час розучування пісень і слухання музики, що своєю чергою вимагає від педагога-музиканта визначених знань, умінь і навичок.

Виходячи з того, що в програмах особливе місце відводиться хоровому співу (“кожен клас – хор”) [4, 6], правомірно зосередити увагу саме на цій формі залучення учнів до музики, де педагогічна імпровізація виявляється наочно й повно.

Зміст конструктивного компонента структури професійної готовності майбутніх учителів музики до педагогічної імпровізації передбачає цілеспрямоване і послідовне засвоєння студентами комплексу специфічних педагогічних дій, що сприяють керівництву музично-виховною роботою в школі.

Педагогічні дії вчителя, спрямовані на керівництво музичною діяльністю школярів, зокрема, під час педагогічної імпровізації, реалізуються у вигляді спеціальних прийомів, що поділяються на музичні покази та словесні пояснення. Вони використовуються під час демонстрування пісень, ілюстрування навчальних завдань уроків, у процесі керування хоровим виконавством учнів та існують вокальні, інструментальні, диригентські, до того ж не тільки ізольовані, але й комбіновані. Найбільшою методичною ефективністю володіють комбіновані покази.

Їх якісними особливостями є: а) художня виразність музичного виконання – співу, гри на музичному інструменті, диригування; б) педагогічна доцільність, що залежить від точності того чи іншого прийому відповідно до певних педагогічних завдань і від націлювання його якості на розв’язання цих завдань. Саме це характеризує показ як передумову застосування педагогічної імпровізації.

Висновки з даного дослідження. Таким чином, визначення мотиваційного, змістово-процесуального і конструктивного компонентів у структурі професійної готовності майбутніх учителів музики до педагогічної імпровізації природно впливає із специфіки уроку музики та є об’єктивною умовою реалізації навчальних програм з музики.

Література

1. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психологические проблемы готовности к деятельности. – Минск: БГУ, 1976. – 176 с.

2. Леонтьев А.И. Потребности, мотивы и эмоции: Конспект лекций. – М.: МГУ, 1971. – 40 с.
3. Пилоян Р.А. Мотивация спортивной деятельности. – М.: Физкультура и спорт, 1984. – 104 с.
4. Програми з музики середньої загальноосвітньої школи та поурочні методичні розробки. 1–4 класи / Підг. З.Т.Бервецький, Р.О.Марченко, О.Я.Ростовський, Л.О.Хлебникова. – К.: Освіта, 1991. – 136 с.
5. Психология: Словарь / Под общ. ред. А.В.Петровского, М.Г.Ярошевского. – 2-е изд., испр. И доп. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.
6. Юцевич Ю.Є. Педагогічні умови формування та розвитку... (на прикладі співацького голосу) // Проблеми естетичного виховання учнівської молоді. – К.: Ін-т педагогіки АПН України, 1996. – Вип. 1. – С.80-86.

Цибулько Г.Я.

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та методики технологічної і професійної освіти Донбаського державного педагогічного університету

Ніскородов В.В.

старший викладач кафедри педагогіки та методики технологічної і професійної освіти Донбаського державного педагогічного університету

УДК 37. 018.2

**ДО ПИТАННЯ ФОРМУВАННЯ ПОЛІТЕХНІЧНИХ
КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ СТУДЕНТІВ ТЕХНОЛОГІЧНОГО
ФАКУЛЬТЕТУ ДДПУ**

В статті розкривається важливість планомірного процесу організації і втілення системи методів і принципів формування політехнічних компетенцій, необхідність та доцільність їх застосування для активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів технологічних факультетів педагогічних ВНЗ.

***Ключові слова:** компетентнісно-орієнтована освіта, політехнічні компетенції, активізація пізнавальної діяльності.*

Цыбулько Г.Я.

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и методики технологического и профессионального образования Донбасского государственного педагогического университета

Нискородов В.В.

старший преподаватель кафедры педагогики и методики технологического и профессионального образования Донбасского государственного педагогического университета

К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ ПОЛИТЕХНИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА ДГПУ

В статье раскрывается значимость планомерного процесса организации и внедрения системы методов и принципов формирования политехнических компетентностей, необходимость и целесообразность их использования для активизации учебно-познавательной деятельности студентов технологических факультетов педагогических вузов.

Ключевые слова: компетентностно-ориентированное образование, политехнические компетенции, активизация познавательной деятельности.

Tsybulko G.

candidate of pedagogical sciences, assistant professor of Donbas State Pedagogical University

Niskorodov V.

the senior lecturer of Donbas State Pedagogical University

ABOUT THE FORMING OF POLYTECHNIC COMPETENCES OF THE STUDENTS OF THE TECHNOLOGICAL FACULTY OF THE DSPU

The importance of the systematic process of organization and empodiment of the system of methods and principles of polytechnic competences forming, the necessity and worthwhile of their using for the activisation of the educational-cognitive activity of the students of technological faculties of the Pedagogical higher schools.

Key words: competence-oriented education, polytechnical competences, activation of cognitive activite.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Процеси інтеграції України в Європейський та світовий освітній простір викликали необхідність переглянути, деякі підходи до навчання студентів, проаналізувати фактори, що гальмують підвищення якості навчання майбутніх фахівців.

З'являється нова освітня позиція: на місце ЗУНівських стандартів виходять поняття компетенцій (компетентностей) і компетентнісного підходу. Інтеграцію навчальних дисциплін і блоків можна розглядати як „внутрішній” ресурс, як один із інструментів підвищення ефективності освіти.

Компетентнісний підхід у даних умовах найбільш оптимальний, тому що він припускає вихід за межі конкретних ЗУНів і змістовне включення в рефлексію тих процесів, тенденцій і викликів, що і задають рамки і можливості культурного самовизначення, побудови/вирощування індивідуально значимої стратегії професійної успішності і суб'єктності, становлення особистої історії.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Ідея компетентнісно-орієнтованої освіти - одна з відповідей на питання про напрями

модернізації освіти. Формування компетенцій студентів, тобто здатність застосовувати знання в реальній життєвій ситуації, є однією з найбільш актуальних проблем сучасної освіти. Компетентністний підхід є могутнім чинником посилення студентоцентрованої спрямованості освітнього процесу, а компетенції виступають структуруючим принципом сучасних систем вищої освіти. Компетентнісна освіта - суперечлива тема, яка на сьогоднішній день залишається недостатньо дослідженою. В даний час не існує загальноприйнятого визначення компетенції, хоча можна говорити про концепцію компетенції, що складається.

Компетенції/компетентності інтерпретуються як єдина (злагоджена) мова для опису академічних і професійних профілів і рівнів вищої освіти. Орієнтація стандартів, учбових планів (освітніх програм) на результати навчання роблять кваліфікації порівнянними і прозорими, чого не можна сказати про зміст освіти, яка помітно відрізняється не тільки між країнами, але і вузами, навіть при підготовці по одній і тій же спеціальності. Поки більш сучасного методологічного інструменту для «болонського» оновлення в європейських вузах учбових планів і програм не знайдено. Результати освіти, виражені на мові компетенцій, як вважають західні експерти, - це шлях до розширення академічного і професійного визнання і мобільності, до збільшення зіставності і сумісності дипломів і кваліфікацій. В умовах України реалізація компетентнісного підходу може виступити додатковим чинником підтримки єдиного освітнього, професійно-кваліфікаційного і культурно-ціннісного простору.

Поняття „компетентність” у психолого-педагогічній літературі остаточно не визначено й у більшості випадків вживається інтуїтивно. На сьогоднішній день не існує однозначного розуміння поняття, структури і видів компетентності (Вербицкий А.А, В.О. Кальней, В. Ландшеер, Дж. Равен, О.П. Тряпіцина, СЕ. Шишов, М.О. Чошанов тощо.) [1].

Компетентність походить від латинського слова, що в перекладі означає належний, здібний. Компетентність - це певна сума знань у особи, які дозволяють їй судити про що-небудь, висловлювати переконливу, авторитетну думку.

Компетентний - це знаючий, обізнаний у певній галузі; що має право за своїми знаннями або повноваженнями робити або вирішувати що-небудь, судити про що-небудь.

Мета статті – полягає у висвітленні системи організації навчально-виховного процесу факультету, структура, зміст та методи технологічної підготовки студентів ДДПУ.

Виклад основного матеріалу дослідження. Сучасна середня, чи то вища школа як соціально-педагогічна система покликана забезпечити досягнення таких освітніх результатів, які б відповідали цілям розвитку

особистості й сучасним вимогам суспільства. Щоб гідно жити в сучасному суспільстві, особистість повинна бути компетентною в різних сферах діяльності. Школа має допомогти учням в оволодінні технологіями життєтворчості, створити умови для розкриття потенціалу самопізнання, самооцінки, самоактуалізації, саморегуляції, самореалізації, самоконтролю, інтеграції в соціокультурний простір. Метою освіти є формування рівня соціальної зрілості учнів, достатнього для забезпечення їхньої автономності, самостійності в різних сферах життєдіяльності. Компетентнісний підхід покликаний подолати прірву між освітою й життям. Компетентне ставлення особистості до життя означає:

- потребу в самопізнанні, саморозумінні, самореалізації у різних видах творчої діяльності;
- володіння науковими знаннями про сутність „Я”, принципами й методами життєздійснення;
- усвідомлення, організацію свого життєвого шляху, особистісного розвитку;
- проблемне бачення свого життя;
- осмислене розв'язання міжособистісних суперечностей;
- здатність до об'єктивної оцінки рівнів, сфер і меж поширення своєї життєвої активності;
- усвідомлену й адекватну оцінку результатів своєї життєдіяльності;
- високу культуру споживання;
- відповідальне ставлення до свого життя, здоров'я;
- культуру фізичного розвитку;
- філософське, етичне осмислення свого життя.

Оскільки основу компетентності складають здібності, то кожній з них повинна відповідати своя компетентність. Самим загальним видам здібностей будуть відповідати види компетентностей у фізичній культурі, в розумовій сфері, загально навчальна, практична, виконавська, творча, художня, технічна, а також педагогічна, психологічна, соціальна і т.п.

Згідно ступеням соціального розвитку і статусу можна виділити:

- готовність дитини до школи;
- компетентність випускника;
- компетентність молодого фахівця;
- компетентність фахівця із стажем роботи.

Для того щоб ефективно конструювати і використовувати освітні технології, вчителю необхідно володіти сформованою технологічною компетентністю, яка розуміється як поєднання особових особливостей і якостей, що дозволяють уміло виконувати певні професійні дії, здібність до високопродуктивної праці, доскональне знання своєї справи і ін.

Сьогодні в педагогіці освіти значне місце займають дослідження в руслі технологічного підходу, проте методологічна база їх достатньо стандартна. Технологічна і політехнічна компетентність фахівця середньої ланки в техногенній сфері діяльності розуміється частіше всього як володіння формоутворюючими технологіями. Таке бачення політехнічної компетентності значно звужує уявлення про загальну професійну компетентність сучасного спеціаліста (Сластенин В.А.) [2].

Наші уявлення про політехнічну компетентність фахівців, що здійснюють свою професійну діяльність в умовах швидкоплинних змін не тільки в техногенній сфері, а й соціуму взагалі, ґрунтуються на теоріях і концепціях в руслі цивілізаційного підходу. Одна з них, концепція технологічного детермінізму, виходить за вузькі рамки техніцизму і прагне співвіднести категорію «технологія» з ключовими поняттями філософської рефлексії - цивілізація, культура, прогрес, цінності, ідентифікація. Ми вважаємо, що слово «технологія» означає не стільки машини і інструменти, прийоми і методи їх використання, скільки те уявлення про світ, яке керує нашим сприйняттям всього існуючого.

Для нас ці ідеї були важливі при розробці змістовної сторони політехнічної компетентності студентів технологічного факультету ДДПУ з орієнтацією на ідею гуманізації не тільки техніки, але і всього соціокультурного життя людини. Це означає, що технологічно компетентний фахівець діє і здійснює свою професійну діяльність в гуманному «навколо технологічному» просторі, будучи його соціально незалежним суб'єктом.

Ґрунтуючись на цих поглядах, в нашому дослідженні ми розглядаємо формування політехнічної компетентності в більш широкому контексті - через аналіз учбового процесу цього навчального закладу як технологізованої системи освіти.

Політехнічна компетентність спеціаліста технічної сфери виражає єдність його теоретичної і практичної підготовки. Теоретична підготовка виявляється в узагальненому умінні технологічно мислити і припускає наявність у нього аналітичних, прогностичних, проєктивних і рефлексивних умінь. В змісті практичної підготовки вони представляються в першу чергу уміннями виділяти і встановлювати взаємозв'язки між компонентами трудового процесу, цілями і засобами практичної професійної діяльності, конструювати технологічний процес найбільш оптимально, без витрат і втрат. Таким чином, володіти політехнічною компетентністю - значить вичленяти основну задачу (проблему) і знаходити способи її оптимального рішення в реальній професійній діяльності.

Становлення політехнічної компетентності майбутнього фахівця у галузі технологічної освіти відбувається в процесі навчання у вузі, і його успіх можливий при комплексній реалізації ряду умов, серед яких:

- опора в професійній підготовці на цілісну теоретичну концепцію формування політехнічної компетентності;
- здійснення на технологічній основі між наочних зв'язків в практиці підготовки майбутніх вчителів технологій;
- комплексна дія на інтелектуальну, потребнісно-мотиваційну, емоційну і діяльнісну сфери студентів при вивченні ними різних технологій.

Цілеспрямована робота по формуванню політехнічної компетентності вимагає ретельного аналізу можливостей учбового процесу вузу, особливо тієї його частини, яка торкається програмно-методичного і організаційного забезпечення блоку спеціальних технологічних дисциплін.

Виходячи з нашої моделі політехнічної компетентності педагогічних спеціалістів, ми рахуємо соціокультурну і професійно-особову адаптованість однією з якостей особи, що є найбільш професійно необхідною, оскільки при роботі в різного типу мікро середовищах, складних польових та навіть позаштатних ситуаціях, вони повинні володіти розвинутою здатністю швидко пристосовуватися в новій обстановці і уміти навчити вирішувати найрізноманітніші завдання конструкторського, технологічного плану.

Період пристосовування в експериментальних групах переконав нас в тому, що на пристосовування-ознайомлювальному етапі професійної підготовки студентів до практичної діяльності важливе значення має включення студентів в технологічно насичене середовище: об'єднання студентів в мікрогрупи з учбовою ціллю, включення їх в пошукову, дослідницьку роботу історико-технологічного змісту, яку можна виконувати також спільно з членами мікрогрупи, введення в учбовий процес активних форм навчання: тренінгів, ігор, рішення технічних конструкторських та технологічних задач, написання рефератів і ін. Саме ці методи сприяють успішному формуванню політехнічної компетентності студентів вже з перших днів навчання у ДДПУ.

Періодом пристосовування не вичерпується процес становлення особи майбутнього фахівця з технологічної освіти. На другому етапі професійної підготовки (пошуково-інформаційному), варто навчити студентів знаходити, аналізувати і використовувати спеціальну інформацію. Основна робота на цьому етапі ведеться по розвитку розуміння загальних закономірностей створення, удосконалення та обслуговування технічних систем через розвиток технологічної рефлексії і проникливості.

В результаті використання інформаційно-рефлексійних технологій навчання студентів ми переконалися, що вони допомагають в рішенні ряду проблем формування політехнічної компетентності вчителя:

- достатньо швидко формується і поступово нарощується потенціал компонентів технологічно орієнтованого освітнього простору вузу інформаційної рефлексії і комунікативного;

- формується спільна учбова діяльність студентів на основі різноманітних каналів комунікації, сприяюча інтенсифікації процесу особового самовизначення і групової ідентифікації;

- формується потреба в авторських висловах як узагальнена характеристика суб'єктності студента в учбовому процесі.

На старших курсах організаційно і змістовно оформляються експертні відносини студентів і викладачів. В цих умовах можливий перехід від технологій (пошуково-інформаційний етап підготовки) інформаційних рефлексій до застосування проєктивно-розвиваючих (практико-моделюючий етап) технологій професійної підготовки.

Завершуючи теоретичний і емпіричний аналіз процесу формування політехнічної компетентності педагогічних спеціалістів, ми прийшли до висновку про те, що ця компетентність успішно формується лише в технологічно орієнтованому середовищі навчального закладу, де на основі знань студенти мають нагоду набути досвід конструювання і реалізації основних типів технологій, що формують їх професійну готовність до практичної діяльності учителів загальноосвітніх закладів.

Активізація пізнавальної діяльності студентів без розвитку його пізнавального інтересу не тільки важка, але практично не можлива. От чому в процесі навчання необхідно систематично збуджувати, розвивати і укріплювати їх пізнавальний інтерес і як важливий мотив навчання, і як стійку рису особи, і як могутній засіб виховуючого навчання, підвищення його якості.

Психолого-педагогічна наука накопичила не мало цінних фактів, використання яких може збагатити зміст і організацію трудової і виробничої праці, більш повно використовувати резерв студентів, забезпечити в трудовому вихованні систему і тим самим підвищити його виховну цінність.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок. Важливість вивчення проблеми ефективного формування політехнічних компетенцій студентів, майбутніх фахівців освітньої галузі технології зумовлена тим, що останнім часом відбувається стрімкий розвиток ринку праці, зміни в стандартах виробництва, модернізація економічного, культурного та соціального життя. Політехнічна підготовка передбачає оволодіння загальними науковими основами та об'єктами сучасного виробництва а в подальшому забезпечує професійну мобільність, здатність швидко пристосовуватись до мінливих організаційно технічних умов праці.

Політехнічні компетенції формуються як під впливом внутрішніх, так і під впливом зовнішніх чинників. До внутрішніх відносяться індивідуальні психофізичні особливості студентів, рівень їх обдарованості, інтелектуального розвитку. Зовнішні чинники – це, перш за все навчально-виховний процес на заняттях та гурткова і науково-технічна поза аудиторна діяльність. Ставлення студентів до предмета, якість результату навчальної діяльності залежить від методики навчання, від того, чи підпорядкована вона індивідуальним можливостям особистості.

Політехнічні компетенції – це розрахунково-графічні, вимірювальні, електротехнічні, конструкторські, дослідницькі вміння, вміння обробки матеріалів, що формуються під час продуктивної праці на заняттях. Практична діяльність повинна відбуватися на ґрунті міцних теоретичних знань. Особливості змісту навчання, вікові та пізнавальні відмінності студентів зумовили визначення методичних умов ефективного формування політехнічних умінь. До них належать:

- чітка визначеність завдання, розуміння мети і засобів її досягнення;
- відповідність методів навчання основним особливостям видів політехнічних компетенцій та індивідуальним можливостям студентів;
- мотивація учбової діяльності майбутнього фахівця, активізація його пізнавальних інтересів;
- ефективність інструктування;
- достатня кількість трудових вправ;
- активний характер діяльності студентів;
- самоконтроль студентів за своєю практичною діяльністю та своєчасність і об'єктивність оцінки їх роботи.

З урахуванням цих умов розроблено методику формування політехнічних компетенцій, яка передбачає використання нетрадиційних видів та форм занять, допоміжних навчальних впливів, дозволяє проводити навчальний процес диференційовано, з урахуванням індивідуальних можливостей студентів та відмінностей рівнів їхньої підготовки.

Експериментальна перевірка розробленої методики формування політехнічних компетенцій довела доцільність і ефективність використання запропонованих завдань.

Література

1. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. Метод. пособие. / Андрей Александрович Вербицкий. - М.: Высшая школа, 1991.- 207 с.
2. Слостенин В.А. Формирование личности учителя в процессе его профессиональной подготовки [Текст] / В.А. Слостенин. - М.: Изд. дом Магистр-Пресс, 2000. – 488 с.

Чередник О.

кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри управління навчальними закладами Донбаського державного педагогічного університету

УДК 37.015.3

ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ КРІЗЬ ДУХ ЕПОХИ

В статті розкриваються аспекти навчально-пізнавальної діяльності, як певні категорії сучасної педагогічної освіти й освітньої соціальної адаптації в демократичному суспільстві, що визначає пізнавальний шлях в європейському цивілізаційному контексті.

Ключові слова: організація, навчально-пізнавальна діяльність, навчання, студент, навчальний процес, викладач, вуз, освіта, цивілізація.

Чередник Е.

Кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры управления учебными заведениями Донбасского государственного педагогического университета

ОРГАНИЗАЦИЯ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СКВОЗЬ ДУХ ЭПОХИ

В статье раскрываются аспекты учебно-познавательной деятельности, как определенные категории современного педагогического образования и образовательной социальной адаптации в обществе, что определяет познавательный путь в европейском цивилизационном контексте.

Ключевые слова: организация, учебно-познавательная деятельность, учеба, студент, учебный процесс, преподаватель, вуз, образование, цивилизация.

Cherednyk O.

Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Teacher of the Managing the Educational Establishments Chair, Donbass State Pedagogical University

ORGANIZATION OF EDUCATION-PERCEPTUAL ACTIVITIES THROUGH THE SPIRIT OF THE EPOCH

Different aspects of the education-perceptual activities as certain categories of the contemporary pedagogical education and education- social adaptation in the democratic society are revealed in the article; they in their turn, define the way of perception in the European civilized context.

Key words: *organization, education-perceptual activities, study, student, educational process, teacher, higher educational establishment, education, civilization.*

Постановка проблеми. В сучасній освіті зміст організації навчальної діяльності, методів і форм навчальних занять змінювався залежно від етапів історичного розвитку суспільства. Так, організація навчальної діяльності в умовах рабовласницького суспільства, коли навчалися діти лише рабовласників, мала один характер. Зовсім по-іншому питання організації навчальної діяльності вирішувалися в епоху феодалізму, у якій провідне місце посідала церква. Мета, зміст, методи та форми організації навчально-пізнавальної діяльності змінювалися в умовах капіталізму, коли значно розвинулися наукові знання, посилилися класові протиріччя, а освіта стала масовою. Докорінні зміни у справі організації навчально-пізнавальної діяльності відбулися в умовах побудови соціалізму.

Сьогодні актуальним є вивчення взаємозв'язків організації навчально-пізнавальної діяльності завжди було одним із провідних напрямків у педагогічній науці ХХ століття. Проте неупереджений аналіз наукових досліджень тих років свідчить про накопичення досвіду, який, на жаль, не був реалізований у застійні роки. Пошуки провідних педагогів-практиків у значній мірі йшли у сфері тих ідей, які були обґрунтовані ученими-теоретиками.

Зауважимо, що найбільш глибоко в теоретичній і практичній сферах мотиваційний аспект ставлення студентів до навчання досліджений педагогами: А. Абдухаїровою, Ю. Бабанским, М. Виноградовою, Б. Голубом, Т. Желзовським, Л. Кацубинською, А. Кулигіною, В. Орловим, Н. Поляковою, Н. Ряболіним, Ю. Сенько, М. Скаткіним, І. Харламовим, Т. Шамовою, Г. Щукіною; психологами: Л. Божовичем, А. Леонтьєвим, А. Марковою та ін. Вищеназвані вчені центральним ядром ставлення молоді до навчання вважали навчальну мотивацію.

Згідно з „Українською енциклопедією” „організація – це впорядкування, налагодження, систематизування об'єкту, співвіднесення частин будь-якого об'єкту” [12]. Наголосимо, що вищезазначене виокремлює бінарність поняття „організація”, а саме: його предметну частину (розташування та взаємозв'язок елементів цілого) та функціональну частину (дії та взаємодії цих елементів). Педагогічна наука ґрунтується на основних поняттях теорії наукової організації праці. На думку вченого В. Боголепова „організацію можна характеризувати як певний порядок у структурному та функціональному сенсі: взаємозв'язок і взаєморозташування елементів деякого комплексу (предметна і структурна частини організації); дії та взаємодії елементів комплексу (функціональна частина), які обумовлюються єдністю цілей або функцій, а також певними

обставинами місця та часу” [2]. Згідно з цією теорією організацію розглядають як той чи той порядок.

У „Глосарії іноземних слів, що вживаються в сучасній освіті” за загальною редакцією В. Астахової, А. Сидоренко подано визначення організації як однієї з центральних категорій суспільних наук філософії, логіки, соціології, цілої низки економічних дисциплін [4].

Формулювання мети статті. Метою статті є концепт організації навчально-пізнавальної діяльності, що постає засобом інтеграції науки, політики у сучасному його інтегруючому баченні мікро і макро перспектив процесів творення, виробництва, трансферу, трансформації та використання знання.

Виклад основного матеріалу дослідження. В організаціях, у тому числі навчальних, управління знанням є управлінням інтелектуальним капіталом як формою капіталу, подібного до матеріального або фінансового, яким управляє організація задля досягнення своєї мети. Управління знаннями в суспільстві здійснюється через процедури збільшення ролі використання інформаційних мереж і технологій, формування нових ролей і відношень між дослідниками і практиками, створення нових форм професійного розвитку та освіти.

У суспільних науках організацію розуміють як сукупність соціальних відношень, закритих чи з обмеженим доступом іззовні, у якій регулювання здійснюється особливою групою людей: керівником і адміністративним апаратом, які переважно наділені державною владою. Основними ознаками організації є:

- виражена загальна мета, що не зводиться до індивідуальної мети членів організації;
- набір ресурсів і певний спосіб їх захисту;
- система офіційно затверджених норм поведінки і форм контролю за їх дотриманням;
- структура усталених відтворюваних статусів (постійне формальне керівництво чи стійка неформальна лідерська група);
- формальний чи неформальний розподіл праці;
- наявність системи стимулювання, що містить як позитивні (заохочення), так і негативні (покарання).

Привертає увагу визначення поняття „організація”, яке Є. Рапацевич подав у сучасному словнику з педагогіки, а саме: організація – це диференційоване та взаємно впорядковане об’єднання індивідів і груп, які діють на основі загальної мети, інтересів і програм. Розрізняють організації: формальну, що має адміністративно-юридичний статус і ставить індивіда в залежність від знеособлених, функціональних

зв'язків і норм поведінки, і неформальну, яка становить спільноту людей, об'єднаних особистим вибором і безпосередніми контактами [11, с.928].

Сучасні дослідники в галузі дидактичної науки, зокрема Р. Нізамов, процес організації навчання розглядають на чотирьох рівнях: „теоретичному (узагальненої моделі); окремих навчальних предметів; проекту конкретного здійснення процесу навчання у формі плану для кожного уроку і системи уроків; реальному, на якому здійснюються перші три проектних рівні” [8, с.102]. При цьому в загальній теоретичній моделі процесу організації навчально-пізнавальної діяльності науковець виділяв такі компоненти:

- суб'єкти процесу навчання (викладач, студент);
- цільовий – усвідомлення педагогом і прийняття студентом мети й завдань навчально-пізнавальної діяльності;
- стимуляційно-мотиваційні – педагог стимулює пізнавальний інтерес студентів, що викликає в них потребу й мотив до навчально-пізнавальної діяльності;
- змістовний – зміст почасти подає та регулює викладач із урахуванням мети навчання, інтересів та нахилів студента;
- операційно-діяльнісний – найповніше відображає процесуальний бік навчання (методи, засоби навчання);
- контрольно-регулювальний – містить у собі сполучення самоконтролю та контролю викладача;
- рефлексивний – самоаналіз, самооцінка з урахуванням оцінки інших і визначення подальшого рівня навчально-пізнавальної діяльності студентів і педагогічної діяльності викладача.

Зазначимо, що особливе структурування цих компонентів в організаційних формах навчання впорядковує та раціоналізує пізнавальну діяльність студентів, підвищуючи тим самим її ефективність.

Кожний із вищеназваних компонентів процесу організації навчання має різноманітні способи реалізації. Наприклад, його процесуальний складник виражається у використанні методів і засобів навчання щодо вирішення пізнавальних завдань для студента й педагогічних завдань для викладача. У навчальній діяльності педагога припускається вирішення таких завдань: постановка мети й завдань навчально-пізнавальної діяльності студентів; стимулювання потреб у знаннях і мотивів навчально-пізнавальної діяльності; визначення змісту навчального матеріалу; організація навчально-пізнавальної діяльності студентів щодо досягнення її мети; стимулювання емоційного відношення студентів у процесі навчально-пізнавальної діяльності й орієнтація на успіх; контроль, регулювання та корекція в процесі навчально-пізнавальної

діяльності; рефлексія результатів навчально-пізнавальної діяльності студентів і своєї педагогічної діяльності [6].

Аналізуючи сутність організації навчально-пізнавальної діяльності у вищому педагогічному навчальному закладі більшість науковців відзначали її двоплановість. Так, П. Підкасистий стверджував, що „організацію навчання можна охарактеризувати як процес активної цілеспрямованої взаємодії між студентом і викладачем, у результаті якого в студента формуються певні знання, уміння, навички, досвід діяльності й поведінки, а також особистісні якості” [9, с.46-55].

Домінує така думка, що дефініція „організація навчально-пізнавальної діяльності студентів” була в центрі уваги багатьох науковців.

Навчальний процес другої половини ХХ століття охоплював усі компоненти навчання: викладача, студента, методи та форми навчання, усе те, що охоплював навчальний процес наочними та технічними засобами.

Процес навчання у вищому педагогічному навчальному закладі досліджуваного періоду обумовлювався двобічною взаємодією: викладач та студент, при цьому наскрізною була залежність педагогічних, навчальних взаємодій викладача від закономірностей пізнавальної діяльності самого студента.

Отже, процес навчання – це спеціально організована пізнавальна діяльність, яка моделюється (визначає цілі, завдання, зміст, структуру, методи, форми) для прискореного опанування людиною основами соціального досвіду, накопиченого людством [7].

Виходячи з теоретичних положень названих учених, ставлення до навчання вважаємо доцільним розглядати як „цілісну систему індивідуальних, вибіркових, свідомих зв'язків особистості” із певним боком об'єктивної дійсності (із навчальною діяльністю), розуміючи під ставленням особистості цілісне структурне утворення, яке становить собою єдність певним чином взаємопов'язаних різноманітних компонентів.

Привертають увагу наукові висновки В. Загв'язінського. Вчений розглядав навчання як „дискретно-безперервну” діяльність, яка здійснюється через систему навчальних занять. На думку В. Загв'язінського, кожне навчальне заняття можна умовно характеризувати системою загальних (у значенні притаманних будь-якому навчальному заняттю) різнорідних ознак (компонентів). Вчений наголошував, що частина цих ознак у реальній навчальній практиці менш мінлива (склад тих, хто бере участь у навчанні – студенти та викладачі, місце й умови здійснення навчання; час проведення), друга ж частина більш мінлива (дидактична мета, зміст навчання; процесуальний аспект навчання; дидактична обладнаність, результати навчання). При цьому кожна ознака-компонент навчального заняття має свою змістовну

характеристику. В. Загвязінський стверджував, що виникнення різноманітних, але оптимальних і стійких співвідношень, зв'язків змістових характеристик компонентів (різноманітних структур) детермінує різні організації [5].

Ми дійшли висновку, що в сучасній інтерпретації процес організації навчання, на думку В. Загвязінського, обов'язково містить і третій елемент – зміст того, що вивчають [5]. У такому контексті навчальний процес уже не має подвійного характеру, а реалізується через різноманіття зв'язків, які існують між педагогом, студентом і об'єктом вивчення. Такі зв'язки відображають динаміку навчання, яка дозволяє за зовнішніми характеристиками побачити його сутність.

Зазначимо, що посилилася увага до трактування сутності виховного навчання. Багато в чому це було пов'язано з виникненням гострої молодіжної проблеми, зазначав А. Піскунов. Ученими стверджувалася думка, що „навчальна діяльність студента повинна відігравати і роль провідного засобу виховання, формування комуністичного світогляду, а всі види позанавчальної діяльності покликані підтримувати, доповнювати і зміцнювати навчальну” [10, с.43-48].

Важливим структурним компонентом організації навчально-пізнавальної діяльності студентів другої половини ХХ століття було ставлення особистості до навчальної діяльності. Зауважимо, що в процесі дослідження проблем ставлення до навчання вченими виявлено декілька підходів, які ґрунтувалися, з одного боку, на домінанті мотиваційного компоненту, з другого, на єдності інтелектуального, емоційного, вольового чи поведінкового компонентів, з третього, на комплексній взаємодії мотиваційного та інших компонентів [1].

Поняття „навчальна діяльність” у вітчизняній психології розглядалося в працях В. Давидова, Л. Занкова, А. Леонтєва і багатьох інших учених. Серед зарубіжних авторів, які займалися питаннями навчальної діяльності другої половини ХХ століття, можна назвати І. Лінгарта, Й. Лошмера та ін.

Покликаючись на думку К. Волкова та Л. Фрідмана зауважимо, що в широкому значенні слова навчальна діяльність іноді неправомірно порівнюється з поняттям „навчання”. Із психологічної точки зору навчання варто розглядати як сукупність психічних процесів, обумовлених нервовими механізмами [3].

Педагог В. Шаталов зазначав, що навчально-пізнавальний характер навчання є найосновнішою відмінною рисою діяльності педагогів. При цьому він виділяв моральну спрямованість навчання; єдність інтелектуального й емоційного чинників; курс на активність і самостійність, вироблення особистісного відношення до знань;

виховання інтересу й прагнення до пізнання, залучення студентів до щоденної напруженої розумової праці; озброєння студентів методичними прийомами, що дозволяють їм навчатися успішно, досягати радості пізнання; співпраця викладачів і студентів; роль виховної спрямованості навчання для реалізації завдань навчання загалом. „Результат навчання досягається не простим включенням у навчальний матеріал морально-етичного змісту, а всім образом життя студентів у вузі, характером і умовами навчання, взаємозбагаченого спілкування викладача і студента. В. Шаталов, стверджував що необхідно не лише давати знання, а й формувати особистісне відношення до них, необхідно, щоб процес навчання заохочував студентів самостійно виробляти точку зору на ті чи інші морально-етичні цінності, відстоювати і захищати її у дискусії з педагогом і товаришами” [13].

Висновки та перспективи подальших досліджень. Процес навчання в кожній конкретній формі його організації в другій половині ХХ століття вмещував: керування педагогом навчальною діяльністю студентів (визначення мети, завдань, планування, організація їх навчальної роботи, контроль за виконанням завдань, засвоєння знань, коректування діяльності); пізнавальну діяльність студентів, у процесі якої вони засвоювали певні знання, способи діяльності, набували вміння та навички; взаємодію педагога й студента; регулювання педагогом міжособистісних стосунків студентів; створення педагогом емоційного тла, що стимулювало продуктивну навчальну діяльність студентів.

В процесі навчальної діяльності другої половини ХХ століття відтворювалися не лише накопичені людством знання й уміння, але й ті здібності, які виникли внаслідок історичної ситуації, що лежала в основі теоретичної свідомості й мислення. На думку психологів, навчальна діяльність реалізувалася засобом виконання кожним студентом відповідних навчальних дій. Відтак, навчальні дії були умовою та засобом психологічного розвитку студента, забезпечуючи ґрунтовне засвоєння теоретичних знань, розвиток у нього тих специфічних здібностей, які кристалізуються в цих знаннях.

Література

1. Бабанский Ю.К. Интенсификация процесса обучения / Ю.К. Бабанский. – М. : Просвещение, 1989. – 278 с.
2. Боголепов Н.П. Энциклопедический словарь Брокгауза и Ефрона / Н.П. Боголепов. – М. : Изд-во В.Г.Фон-Бооля, – 1890. – 288 с.
3. Волков К.Н. Некоторые вопросы связи педагогической науки и педагогической практики / К.Н. Волков // Советская педагогика. – 1970. – № 9. – С. 91 – 93.
4. Голосарий иностранных слов, употребляемых в современном образовании / ХГИ „МУА”; [под общ. ред. В.И. Астаховой, А.Л. Сидоренко]. – Х., 2000. – 152 с.

5. Загвязинский В.И. Методология и методика педагогических исследований / В.И. Загвязинский. – Тюмень : ТГУ, 1976. – 85 с.
6. Ильина Т.А. Структурно-системный подход к организации обучения: Материалы лекций, прочитанных в политехническом музее на факультете программированного обучения / Т.А. Ильина. – М. : Знание, 1977. – Вып. 133. – 88 с.
7. Лозова В.І. Теоретичні основи виховання і навчання : навчальний посібник / В.І. Лозова., Г.В. Троцько. – Харк. держ. пед. ун-т ім. Г.С.Сковороди – 2-е вид. випр. і доп. – Х. : ОВС, 2002. – 400 с.
8. Низамов Р.А. Дидактические основы активизации учебной деятельности студентов / Р.А. Низамов. – Казань : КГУ, 1975. – 302 с.
9. Пидкасистый И.П. Организация деятельности ученика на уроке / И.П. Пидкасистый., Б.И. Коротяев. – М. : Знание, 1985. – 80 с.
10. Пискунов А.И. Актуальные проблемы теории и практики воспитывающего обучения / А.И. Пискунов // Советская педагогика. – 1979. № 11. – С. 43 – 48.
11. Рапацевич Є.С. Современный словарь по педагогике / Є.С. Рапацевич. – Минск : „Современное слово“, 2001. – 1128 с.
12. Український радянський енциклопедичний словник : У 3-х т. – К., 1987.– Т3. – 920 с.
13. Шаталов В.Ф. Куда и как исчезли тройки / В.Ф. Шаталов. – М., 1979. – 45 с.

Щебликіна Т. А.

*докторант кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи
Харківського національного педагогічного університету імені
Г.С.Сковороди*

УДК 373.5.035:316.46

АНАЛІЗ ПОНЯТІЙНОГО АПАРАТУ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ МОНІТОРИНГУ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ ВНЗ

У публікації висвітлено різні підходи науковців до трактування понять «моніторинг», «навчальні досягнення». На цій основі визначено поняття моніторингу навчальних досягнень студентів. Доведено, що він займає ключове місце в процесі об'єктивного оцінювання реальних результатів освітнього процесу у вищому навчальному педагогічному закладі.

Ключові слова: моніторинг, навчальні досягнення, студент, вищий педагогічний навчальний заклад.

Щеблыкина Т. А.

*докторант кафедры общей педагогики и педагогики высшей школы
Харьковского национального педагогического университета имени
Г.С.Сковороды*

АНАЛИЗ ПОНЯТИЙНОГО АПАРАТА ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОБЛЕМЫ МОНИТОРИНГА УЧЕБНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ

В публикации освещены разные подходы ученых к трактовке понятий «мониторинг», «учебные достижения». На этой основе определено понятия мониторинга учебных достижений студентов. Доказано, что он занимает ключевое место в процессе объективного оценивания реальных результатов образовательного процесса в высшем педагогическом учебном учреждении.

Ключевые слова: мониторинг, учебные достижения, студент, высшее учебное педагогическое учреждение.

Shcheblykina T.A

- Ph. D. Chair of General Education and High School Pedagogy of Kharkiv National Pedagogical University named after G.S.Scovoroda

**CONCEPTUAL RESEARCH APPARATUS ANALYSIS OF
MONITORING ISSUE OF ACADEMIC PERFORMANCE OF
PEDAGOGICAL UNIVERSITY STUDENTS**

The article states that the researchers offer different interpretations and definitions of the term "monitoring". It was determined that these treatises can be roughly summarized in three main approaches. Thus, according to the first of them, the concept of monitoring in education is perceived as a system of collection, storage, processing and information redistribution of selected teaching facility that provides continuous monitoring of its condition as well as to determine its compliance with certain requirements and forecasting of further development. According to the second approach, "monitoring" is referred to the process of obtaining of objective and reliable information about the dynamics of teaching agent achievements. According to the third approach, monitoring in education is determined as means of effective feedback provision between a teacher and students.

In scientific work it was represented that scientists refer to the notion "educational achievements" of students in order to mean students' improvements in learning activity process, their movement to the new levels of mastering of learning activity, the output of matching achieved results with the planned objectives; a complex of knowledge, skills and competencies that the student learned during learning process and reflect the level of personal development achieved. In the given article monitoring of academic achievements of students is seen as educationally purposeful system of teachers' actions in the collection, processing, analysis and interpretation of information on mastering certain knowledge, skills and professional and core competencies, the formation of emotionally-valued attitudes and commitment to the creative activity implementation that allows to evaluate the process of getting the achievements and results.

Keywords: monitoring, educational achievements, student, higher pedagogical educational institution.

Актуальність теми дослідження. У пошуках шляхів підвищення якості професійної підготовки майбутніх фахівців у вищій школі науковці відзначають важливість вирішення такої складної проблеми, як розробка й реалізація на практиці ефективної системи моніторингу навчальних досягнень студентів. Адже об'єктивна оцінка реальних результатів освітнього процесу, серед яких навчальні досягнення студентів займають ключову роль, є необхідною передумовою для вирішення інших важливих завдань, які постають сьогодні в руслі вимог Болонського процесу перед вітчизняними вищими навчальними закладами. Причому особливо актуальним це питання є для педагогічних ВНЗ, які несуть відповідальність перед державою та спільнотою за рівень готовності випускників до роботи в школі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вивчення наукової літератури з окресленої проблеми дозволило з'ясувати, що вона знаходиться в центрі уваги сучасних дослідників. Так, теоретико-методологічні основи організації моніторингу у сфері освіти обґрунтовано в доробках В. Безпалька, О. Майорова, О. Ляшенка, Д. Матроса, С. Шишова та ін.

Визначенню суті та змісту педагогічного моніторингу присвячено напрацювання А. Белкіна, І. Маслікової, В. Приходька, С. Сіліної та ін. Характеристику процедури моніторингу як одного з найважливіших ланок в управлінському циклі всередині навчального закладу представлено в дослідженнях В. Зайцева, Д. Матроса та ін. Класифікації різних видів і систем моніторингу наведено в публікаціях Т. Бенькович, В. Кальней, О. Мітіної, О. Пліско та ін.

Незважаючи на вагомий внесок науковців у вивчення різних аспектів процесу здійснення моніторингу в закладах освіти, така важлива проблема, як моніторинг навчальних досягнень студентів педагогічних вишів не була об'єктом спеціально організованого наукового дослідження. Крім того, ознайомлення з результатами теоретичних напрацювань дослідників і практичним досвідом роботи педагогічних вишів дало змогу виявити низку суперечностей, зокрема таких: між задекларованим у нормативних документах про вищу освіту завданням здійснення всебічного розвитку студентів та реальним станом їхньої підготовки у ВНЗ, зорієнтованої передусім на формування вузької функціональної готовності особистості до професійної діяльності; між потребою в забезпеченні якісної освіти майбутніх учителів у вищих педагогічних навчальних закладів і відсутністю в цих закладах ефективної системи моніторингу навчальних досягнень студентів; між запитом викладачів щодо розробки науково-методичного забезпечення моніторингу навчальних досягнень майбутніх учителів і недостатньою розробленістю такого забезпечення на практиці.

Виявлені суперечності, актуальність, теоретичне і практичне значення проблеми моніторингу навчальних досягнень студентів педагогічних вишів і

відсутність науково-методичного забезпечення її розв'язання підтверджують доцільність присвячення їй окремого дослідження. Однак для визначення його теоретичних засад важливо визначитись із трактуванням основних дефініцій порушеної проблеми. У світлі цього **мета статті** полягає у проведенні аналізу понятійного апарату дослідження.

Виклад основного матеріалу дослідження. Формування понятійного апарату дослідження доцільно розпочати з уточнення таких ключових понять, як «моніторинг» і «навчальні досягнення». Як засвідчують результати опрацювання наукової літератури, вченими пропонуються різні тлумачення першого з цих понять. У процесі проведення наукового пошуку було зроблено висновок про те, що ці трактування можна умовно звести до трьох основних підходів.

Відповідно до першого з них, поняття моніторингу в освіті сприймається як певна система. Так, більшість прихильників цього підходу (Л. Кондрашова, І. Маслікова, Д. Матрос, Н. Мельникова, Д. Полєв [7; 9; 10] та ін.) стверджують, що моніторинг – це система організації збирання, збереження, опрацювання й подальшого поширення інформації про обраний педагогічний об'єкт, яка забезпечує безперервне стеження за його станом і визначення його відповідності визначеним вимогам, а також прогнозування подальшого розвитку цього об'єкту. О. Мітіна пропонує схоже визначення поняттю «моніторинг», однак вона зводить призначення цієї системи до збору й опрацюванню інформації про процес і результат засвоєння суб'єктами навчання предметних дисциплін [11]. В. Кальней і С. Шишов теж визначають моніторинг як систему контрольних і діагностичних заходів, що забезпечують контроль динаміки засвоєння особами, які навчаються, навчального матеріалу [6].

Прибічники другого визначеного підходу (М. Грабар, М. Краснянська, В. Мусіна, В. Приходько [2; 12; 15] та ін.) розуміють моніторинг як процес, процедуру. Так, М. Грабар зазначає, що моніторинг – це теоретично обґрунтовані вимірювання й оцінювання результатів освіти, що дозволяють дати об'єктивні й достовірні дані про перебіг педагогічного процесу та його результати [2]. В. Мусіна сприймає моніторинг як процес отримання об'єктивної й достовірної інформації про динаміку досягнень суб'єктів навчання [12]. В. Приходько визначає його як стандартизоване спостереження за певним об'єктом або процесом, оцінювання та прогнозування його подальшого стану [15].

Згідно з третім підходом, моніторинг сприймається науковцями (М. Поташнік, А. Мойсеєв [14]) як засіб зворотного зв'язку, завдяки якому визначається ступінь відповідності та причини відхилень отриманого реального результату в освіті від запланованого.

Наукова позиція прибічників кожного з наведених трьох підходів має право на існування, причому всі вони логічно доповнюють одна одну. Дійсно, з одного боку, моніторинг в освіті можна сприймати як цілісну систему, що включає чітко визначені компоненти: мету, об'єкт вивчення, критерії й показники оцінювання отриманих результатів, специфічне внутрішнє і зовнішнє середовище тощо. З іншого боку, моніторинг здійснюється на практиці як динамічний процес, спрямований на відстеження змін у дослідженому об'єкті та прогнозування його подальшого розвитку. Не викликає також заперечень ідея і про те, щоб сприймати моніторинг як засіб забезпечення зворотного зв'язку. У світлі цього важливо відзначити, що визначення моніторингу з ракурсу різних підходів дозволяє більш повно характеризувати його як багатогранне явище.

Під час проведення дослідження встановлено, що поняття «навчальні досягнення» теж трактується науковцями неоднозначно. Так, на думку Є. Бондаревської, навчальні досягнення – це комплексне особистісне утворення, що включає такі компоненти: ціннісно-світоглядний, компонент соціалізації, особистісний, природовідповідний [1]. Достатньо широко трактує цей термін і М. Каган, який вважає, що навчальні досягнення людини проявляються в розвитку в неї таких потенціалів: гносеологічного, аксіологічного, творчого, комунікативного й художнього [5, с. 262].

Однак, як свідчить аналіз наукової літератури, більшість авторів розкриває суть навчальних досягнень у більш вузькому значенні, зводячи їх до характеристики окремих аспектів навчальної діяльності індивіда, а також її поточних і кінцевих результатів. Так, наприклад, М. Дубова сприймає навчальні досягнення як «успіхи студентів у когнітивній галузі, що підтверджуються рівнем навченості, виміряному й оціненому в межах відповідного рівня навчальної діяльності». У такому разі результатом навченості вважається досягнення студентами рівня, що відповідає чи перевершує освітній стандарт, який являє собою визначений на державному рівні еталонний рівень освіти [3, с. 22-23].

В. Полежаєв і М. Полежаєв трактують навчальні досягнення студентів багатопланово: як їх просування в процесі навчальної діяльності, як процес руху до нового рівня оволодіння навчальною діяльністю, як результат відповідності досягнутого ними запланованих цілей [13, с. 22-23]. Є. Жидкова і М. Дубова під навчальними досягненнями студентів розуміють сукупність знань, умінь, навичок і компетенцій, які засвоєні в процесі навчання та відображають досягнутий рівень розвитку особистості [3; 4].

Слід відзначити, що в контексті дослідження особливий інтерес викликало запропоноване О. Сергєєвою визначення навчальних досягнень студентів педагогічного ВНЗ як кількісних і якісних показників засвоєння ними основної освітньої програми професійно-особистісного розвитку, що

представлені як декомпозиція компетентності майбутніх фахівців у сфері освіти. Авторка вважає, що навчальні досягнення студентів можна також сприймати як просунення їх «до кінцевої мети педагогічної освіти – формування компетентного фахівця в галузі освіти», як показник ефективності й результативності навчальної діяльності майбутніх учителів у вищому педагогічному навчальному закладі, як їхній приріст відносно минулих здобутків, що відображає «ступінь прогресу в освітній діяльності, особистісний і професійний зріст» [16, с. 46, 47].

Очевидно, що неоднозначність у визначенні дефініцій «моніторинг» і «навчальні досягнення» зумовлює наявність у науковій літературі різних підходів і до визначення поняття «моніторинг навчальних досягнень студентів». Зокрема, О. Мітіна вважає, що моніторинг навчальних досягнень особистості – це система збирання та опрацювання інформації про процес засвоєння нею навчального матеріалу під час вивчення предметних дисциплін, що дозволяє робити висновки про досягнутий рівень його засвоєння в будь-який момент часу та прогнозувати подальший процес розвитку людини [11, с. 32]. О. Майоров стверджує, що такий моніторинг має реалізовуватися за такими двома основними напрямками: 1) визначення, якою мірою результати навчальної діяльності людини відповідають діючому Державному стандарту; 2) оцінювання поточних результатів і загальної динаміки у сформованості визначених знань, умінь, розвитку психічних процесів, вихованості ціннісних орієнтацій та особистісних якостей індивіда [8, с. 52]. На думку В. Мусіної, моніторинг навчальних досягнень спрямований на отримання об'єктивної й достовірної інформації про динаміку вищевказаних досягнень у суб'єктів навчання [12, с. 51].

О. Сергєєва під моніторингом навчальних досягнень студентів педагогічного ВНЗ розуміє «процес неперервного науково обґрунтованого діагностико-прогностичного відстеження результатів навчальної діяльності студентів з метою розвитку суб'єктної позиції майбутнього педагога відносно власної професійної освіти, що забезпечує гуманітарну спрямованість управління якістю підготовки фахівців для сфери освіти». Дослідниця стверджує, що головним призначенням моніторингу навчальних досягнень студентів є сприяння «розвитку суб'єктності учасників освітнього процесу (викладачів і студентів) як гуманітарного механізму управління якістю підготовки фахівців у педагогічному ВНЗ». Авторка підсумовує, що при правильній організації оцінювання навчальних досягнень вони мають набувати для кожного студента особистісного сенсу [16, с. 67, 68].

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. На підставі врахування різних точок зору науковців зроблено висновок про те, що навчальні досягнення студентів

включають два компоненти: предметний (передбачає засвоєння майбутнім фахівцем визначеного Державним стандартом змісту освіти у вигляді знань, умінь, навичок і компетенцій) і особистісний (пов'язаний з позитивними зміни в особистісних характеристиках людини: її установках, ціннісних ставленнях, мотивації, професійно-особистісних якостях тощо).

У свою чергу, моніторинг навчальних досягнень студентів розглядається в руслі дослідження як педагогічно доцільна система дій викладачів по збору, опрацюванню, аналізу й інтерпретуванню інформації про засвоєння майбутніми фахівцями визначених знань, умінь, ключових і професійних компетенцій, сформованості емоційно-ціннісних ставлень і готовності до здійснення творчої діяльності, що дозволяє оцінювати процес отримання досягнень та його результат, здійснювати прогноз і корекцію цих досягнень. Реалізація науково обґрунтованої системи моніторингу навчальних досягнень студентів педагогічних ВНЗ дозволяє забезпечити поліпшення якості педагогічної освіти, залучити майбутніх учителів до процесу самомоніторингу цих досягнень, здійснювати прогноз і корекцію цих досягнень.

У подальшому науковому пошуку передбачається визначити й теоретично обґрунтувати основні методологічні підходи до проведення дослідження проблеми моніторингу навчальних досягнень студентів педагогічних ВНЗ.

Література

1. Бондаревская Е. В. Ценностные основания личностно-ориентированного воспитания: с учетом принципа культуро- и природосообразности / Е. В. Бондаревская // Педагогика. – 1995. – № 4. – С. 29-36.
2. Грабарь М. И. Применение математической статистики в педагогических исследованиях. Непараметрические методы / М. И. Грабарь, М. И. Краснянская. – М. : Педагогика, 1977. – 136 с.
3. Дубова М. М. Организационно-педагогические основы оценивания учебных достижений студентов как фактор повышения качества обучения в вузе : дис. канд. ... пед. наук : 13.00.08 / М. М. Дубова. – Чита, 2007. – 233 с.
4. Жидкова Е. В. Диагностика учебных достижений в условиях кредитно-рейтинговой системы обучения студентов технического вуза : дисс. ... канд. пед. наук / Е. В. Жидкова. – Томск, 2006. – 161 с.
5. Каган М. С. Системный подход и гуманитарное знание : избранные статьи / М. С. Каган. – Л. : ЛГУ, 1991. – 384 с.
6. Кальней В. А. Мониторинг качества образования / В. А. Кальней, С. Е. Шишов. – М.; Вологда : Изд-во Вологод. ин-та повышения квалификации и переподг. пед. кадров, 1998. – 203 с.
7. Кондрашова Л. В. Дидактический мониторинг в системе профессиональной подготовки студентов педуниверситету / Л. В. Кондрашова // Качество высшего педагогического образования и пути повышения : матер. науч.-практ. конф. (Минск, 2004 г.). – Мн : БГУ, 2004. – С. 287-292.

8. Майоров А. Н. Мониторинг в образовании. Книга 1 / А. Н. Майоров. – Спб. : Изд-во «Образование-Культура», 1998. – 344 с.
9. Маслікова І. В. Моніторингова система освітнього менеджменту / І.В. Маслікова. – Х. : Основа, 2005. – 144 с.
10. Матрос Д. Ш. Управление качеством образования на основе новых информационных технологий и образовательного мониторинга / Д. Ш. Матрос, Д. М. Полев, Н. Н. Мельникова // Школьные технологии. – 1999. – № 3. – С. 3-9.
11. Митина О. А. Мониторинг учебных достижений школьников как фактор повышения результативности естественнонаучного и математического образования: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / О. А. Митина. – М., 2008. – 185 с.
12. Мусина В. Е. Педагогический мониторинг учебных достижений школьников в деятельности учителя : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / В. Е. Мусина. – Белгород, 2009. – 196 с.
13. Полежаев В. Д. Портфолио студента как инструмент создания индивидуальной траектории бучения / В. Д. Полежаев, М. В. Полежаев // Современные наукоемкие технологии. – 2008. – № 3 – С. 77–78.
14. Поташник М. М. Управление современной школой : в вопросах и ответах : пособ. / М. М. Поташник, А. М. Моисеев. – М. : Новая школа, 1997. – 350 с.
15. Приходько В. М. Моніторинг якості освіти і виховної діяльності навчального закладу : навч.-метод. посіб. / В. М. Приходько. – Х. : Вид. група «Основа» : «Тріада», 2007. – 144 с.
16. Сергеева Е. В. Мониторинг учебных достижений студентов в системе управления качеством подготовки специалистов в педагогическом вузе : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Е. В. Сергеева. – Волгоград, 2011. – 182 с.

Козубцов І.

провідний науковий співробітник Наукового центру зв'язку і інформатизації Військового інституту телекомунікацій та інформатизації Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут», кандидат технічних наук

УДК 377.127.6

РОЗРОБКА ЗАСОБІВ ДІАГНОСТУВАННЯ ЯКОСТІ КОМПЕТЕНТНОЇ МОДЕЛІ ПІДГОТОВКИ АСПІРАНТІВ

Розроблено в дисертаційному дослідженні засоби діагностування якості компетентної підготовки вчених. Вона дозволяє діагностувати чи досягнуто цілі підготовки аспірантів за допомогою освітньо-професійної програми. Освітньо-професійна програма реалізує вимоги розробленої дисертантом освітньо-кваліфікаційної характеристики. Отримано фундаментальний результат в галузі теорії і методики професійної освіти, який коректує філософію освіти.

Ключові слова: *компетентна модель, освітньо-кваліфікаційна характеристика, освітньо-професійна програма, засоби діагностування якості, вчені, філософія освіти, наука, підготовка, аспірант.*

Козубцов И.

ведущий научный сотрудник Научного центра связи и информатизации Военного института телекоммуникаций и информатизации Национального технического университета Украины «Киевский политехнический институт», кандидат технических наук

РАЗРАБОТКА СРЕДСТВ ДИАГНОСТИРОВАНИЯ КАЧЕСТВА КОМПЕТЕНТНОЙ МОДЕЛИ ПОДГОТОВКИ АСПИРАНТОВ

В диссертационном исследовании разработано средства диагностирования качества компетентной подготовки аспирантов. Она позволяет оценить достигнуты ли цели подготовки аспирантов с помощью образовательно-профессиональной программы или нет. Образовательно-профессиональная программа реализует требования разработанной диссертантом образовательно-квалификационной характеристики. Получен фундаментальный результат в отрасли теории и методики профессионального образования, который корректирует философию образования.

Ключевые слова: *компетентная модель, образовательно-квалификационная характеристика, образовательно-профессиональная программа, средства диагностирования качества, ученые, философия образования, наука, подготовка, аспирант.*

Kozubtsov I.

the leading scientific employee of the Centre of science of communication and information of Military institute of telecommunications and information of National technical university of Ukraine «the Kiev polytechnical institute», a Cand.Tech.Sci.

DEVELOPMENT OF FACILITIES OF DIAGNOSTICATING OF QUALITY OF COMPETENT MODEL OF PREPARATION OF GRADUATE STUDENTS

The subsystem of diagnosticating of quality of competent preparation of scientists is developed in dissertation research. It allows to diagnose or the purpose of preparation of graduate students is attained by the educationally-professional program. The Educationally-professional program will realize the requirements of the educationally qualifying description developed a candidate for a degree . A fundamental result is got in industry of theory and method of trade education, which corrects philosophy of education.

Keywords: *competent model, educationally-qualifying description, educationally-professional program, facilities of diagnosticating of quality, scientists, philosophy of education, science, preparation, graduate student.*

Постановка проблеми дисертаційного дослідження у загальному вигляді та зв'язок з важливими науковими завданнями. В дисертаційному дослідженні в контексті Болонського процесу запропоновано

методологію підготовки наукових (НК) і науково-педагогічних кадрів (НПК) в аспірантурі (ад'юнктурі) [1]. Вона виконувалась в рамках науково-дослідної роботи [2] на замовлення Департаменту військової освіти. В роботі розроблено освітньо-кваліфікаційну характеристику та освітньо-професійну програми підготовки аспірантів.

Стаття є логічним підрозділом дисертаційного дослідження, яке проводиться в рамках наукових програм: Національної доктрини розвитку освіти в Україні [3]; Державної національної програми „Освіта” (Україна XXI століття) [4]; Програми будівництва і реформування Збройних сил України на період до 2017 р; основні наукові напрями та найважливіші проблеми фундаментальних досліджень у галузі природничих, технічних і гуманітарних наук на 2009–2013 роки, що націлені на забезпечення професійної підготовки вчених.

Квінтесенція аналізу останніх досліджень і публікацій за проблемою. Аналіз за групою ключових слів Інтернет простору дозволив виявити наукову публікацію Бедного Б.І., Міроноса А.А. [5]. В колективній монографії автори акцентують увагу на необхідності модернізації існуючої моделі підготовки аспірантів в Росії. Адже ще за часів ВАК СРСР розроблено основні вимоги підготовки НК НПК, які принципово не змінювались.

Голова ВАК Російської Федерації В. Філіппов в інтерв'ю щотижневій газеті наукового співтовариства „Поиск” визначив три основні напрями реформування системи наукових ступенів [6]. Одними з яких є необхідність проведення ліцензування та акредитування аспірантури. Це в свій час дає поштовх на розробку нових підходів та засобів діагностування якості підготовки аспірантів.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Досі питанню компетентної підготовці НПК і НК взагалі не приділялося уваги. А засоби діагностування якості не адекватні сучасній філософії вищої освіти. Зважаючи на це, автор ініціативного дисертаційного дослідження [1] звернув увагу на необхідність розробки складової компетентної моделі підготовки аспірантів – засобів діагностування якості.

Формулювання цілей статті. Метою статі є висвітлення розробки засобів діагностування якості компетентної моделі підготовки аспірантів з міждисциплінарною науково-педагогічною компетенцією, що є основним результатом дисертаційного дослідження з спеціальності „теорія та методика професійної освіти” у галузі педагогічних наук.

Результат дослідження. Науковому суспільству запропоновано обговорити методологічну компетентну модель підготовки аспірантів (ад'юнктів). Загальна методологічна компетентна модель підготовки аспірантів (ад'юнктів) з міждисциплінарною науково-педагогічною компетенцією представлено на рис. 1.

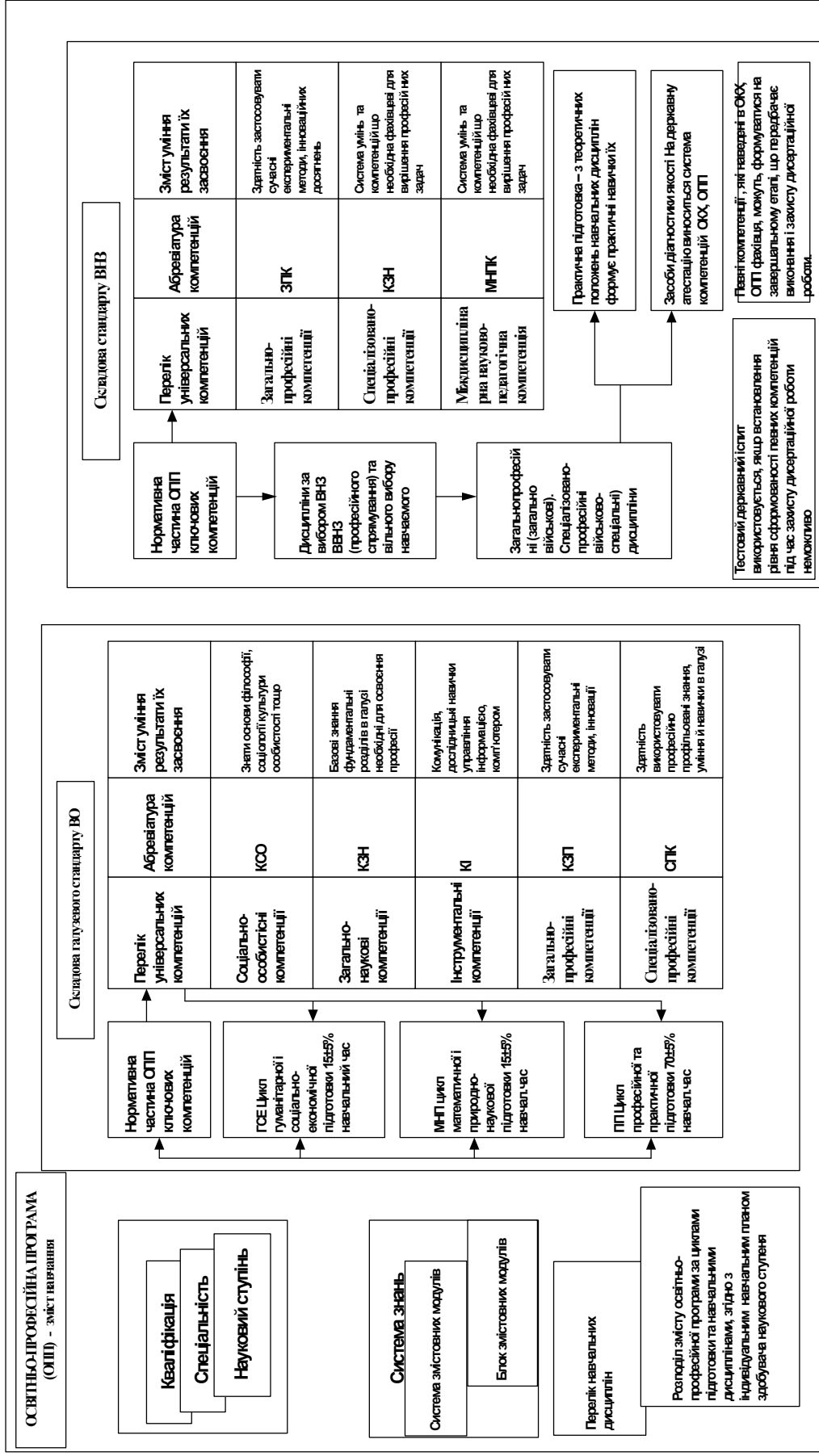


Рис. 1. Загальна методологічна компетентна модель підготовки аспірантів (ад'юнктів) міждисциплінарною науково-педагогічною компетенцією 3

Вона складається з:

- проекту освітньо-кваліфікаційної характеристики [7];
- проекту освітньо-професійної програми;
- проекту змісту підготовки аспірантів;
- проекту моделі засобів діагностування якості підготовки аспірантів, предметом нашого дослідження результати і освітляються в даній статті.

На рисунку виділимо підсистему засобів діагностування якості підготовки аспірантів (ад'юнктів). Вона включає звичні дві складові:

- залікову;
- екзаменаційну, яка складається з п'яти кандидатських екзаменів з таких основних дисциплін:
 - філософії (філософія розвитку науки за напрямом досліджень аспіранта),
 - іноземної мови;
 - наукової спеціальності дисертаційних досліджень;
 - основ науково-педагогічної діяльності (оцінка рівня знань основ психології і педагогіки та основ наукових досліджень);
 - захисту кваліфікаційної – дисертаційної роботи.

Вид звітності за роками підготовки аспірантів наведено в табл. 1.

Таблиця 1.

Вид звітності за роками підготовки

Найменування дисципліни	Вид звітності за роками підготовки			
	1	2	3	
Філософія	+			канд.іспит
Іноземна мова	+			канд.іспит
Спеціальність (за профілем підготовки)			+	канд.іспит
Педагогіка та психологія вищої школи		+		канд.іспит
Методологічні основи наукових досліджень	+			канд.іспит
Організація та проведення навчально-виховного процесу, методичної, наукової, та науково-технічної діяльності		+		залік
Організація наукових досліджень		+		залік
Нормативно-правові основи вищої освіти		+		залік
Нормативно-правові основи наукової та науково-дослідницької діяльності		+		залік
Педагогічна практика				висновок кафедри
Наукова практика				висновок лабораторії

Процес оцінювання знань, умінь, навичок та компетенції (ЗУНіК) наочно представлено на рис. 2 та 3.

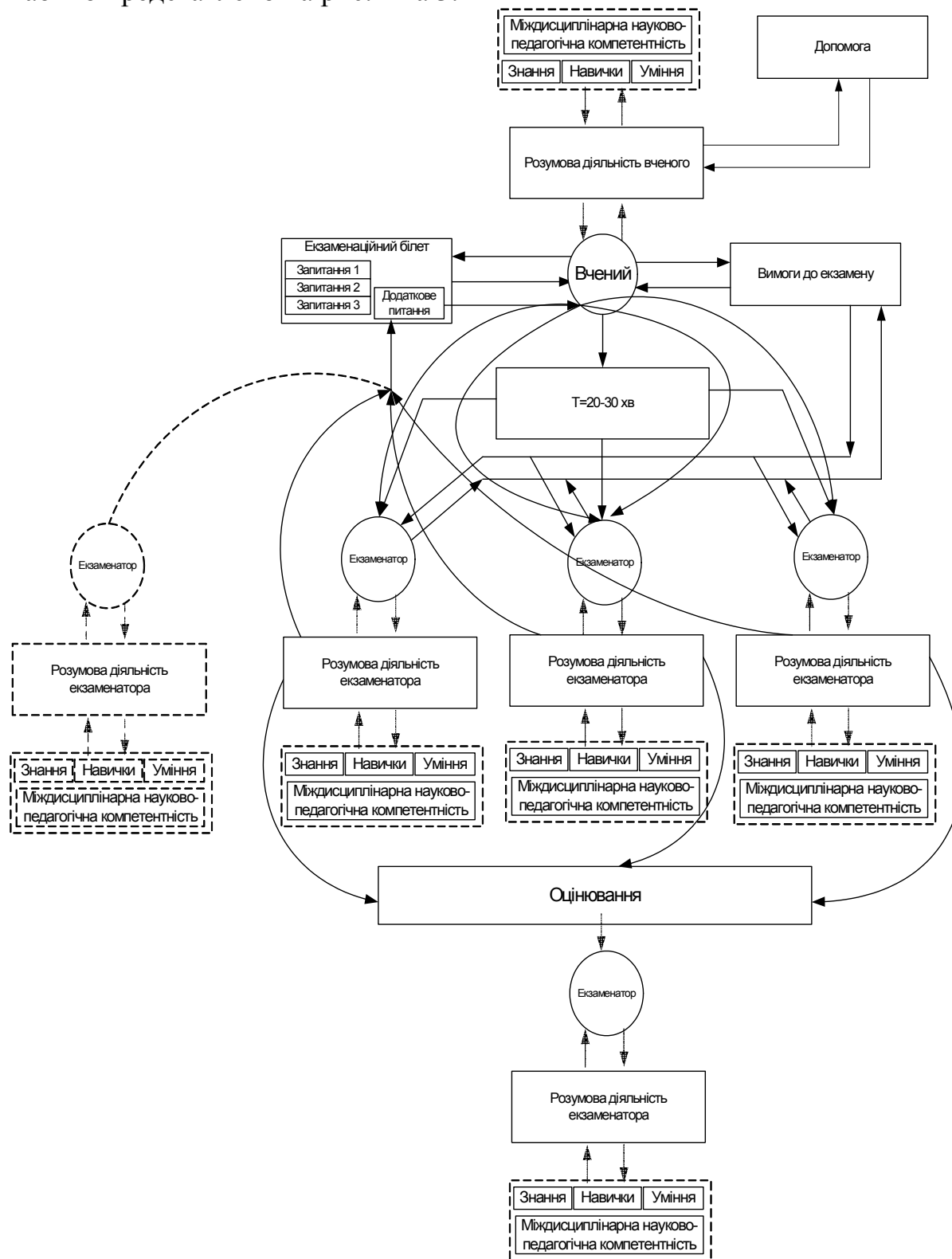


Рис. 2. Модель процесу оцінювання ЗУНіК аспірантів під час кандидатського екзамену

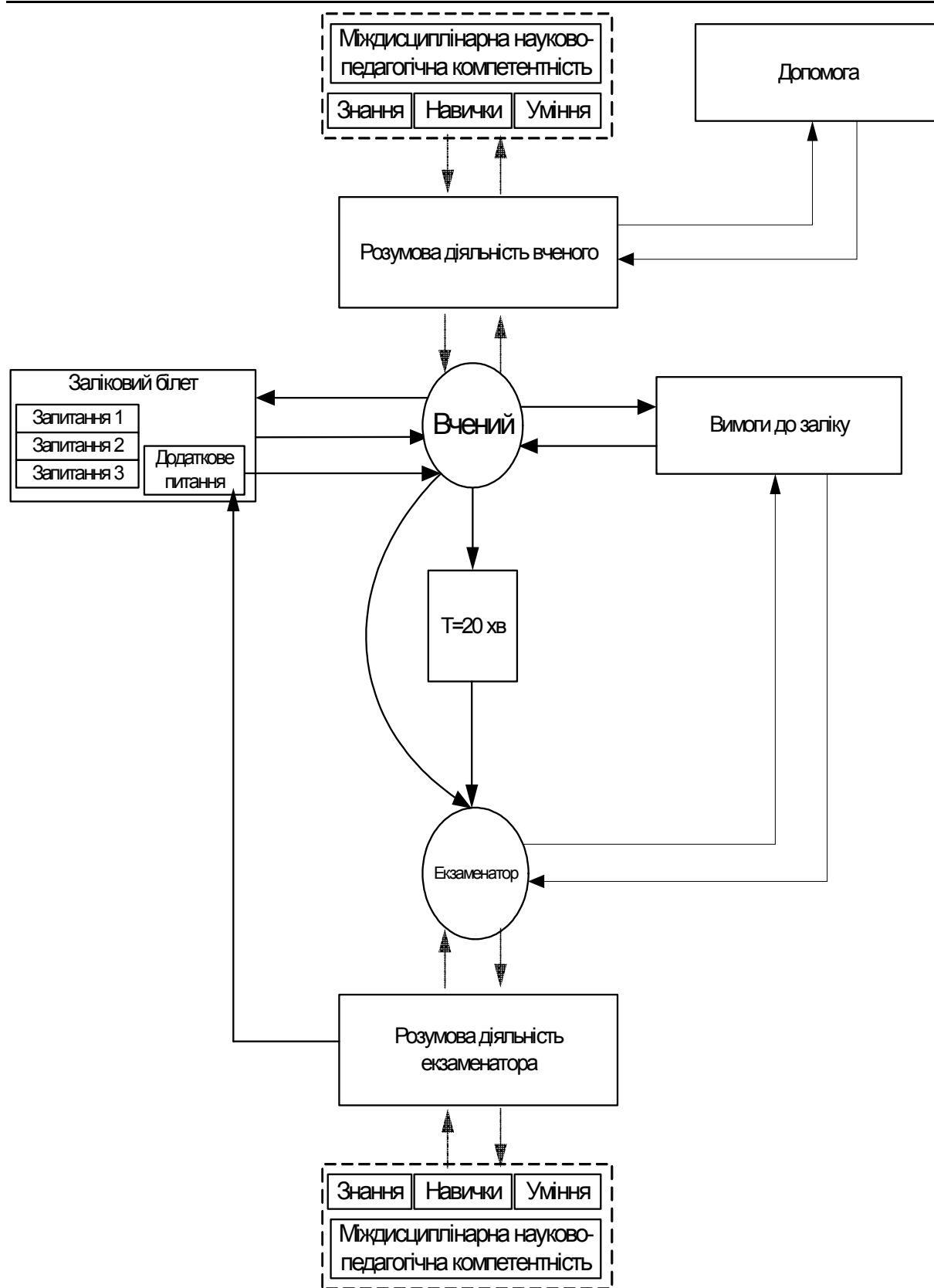


Рис. 3. Модель процесу оцінювання ЗУНіК аспірантів під час заліку

Особливістю кандидатського екзамену є створення колегіальної міждисциплінарної призми [11]. Прототипом її є експертна система з вчених. Загальні підходи щодо вибору експертів та алгоритм консенсусного вибору рішення розглянуто в монографії [12].

Рівень знань, умінь, навичок та компетенції (ЗУНіК) аспірантів рекомендовано нами оцінювати за чотирибальною системою: „відмінно”, „добре”, „задовільно”, „незадовільно” та за модульно-рейтинговою системою оцінювання.

В результаті осмислення векторного представлення компетенції, нами розроблено філософію засобів діагностування компетенції, яка має складатися з двох складових: із засобів діагностування ЗУН; із засобів діагностування творчого та креативного мислення. Алгоритм діагностування сформованості міждисциплінарної науково-педагогічної компетентності представлено на рис. 4.

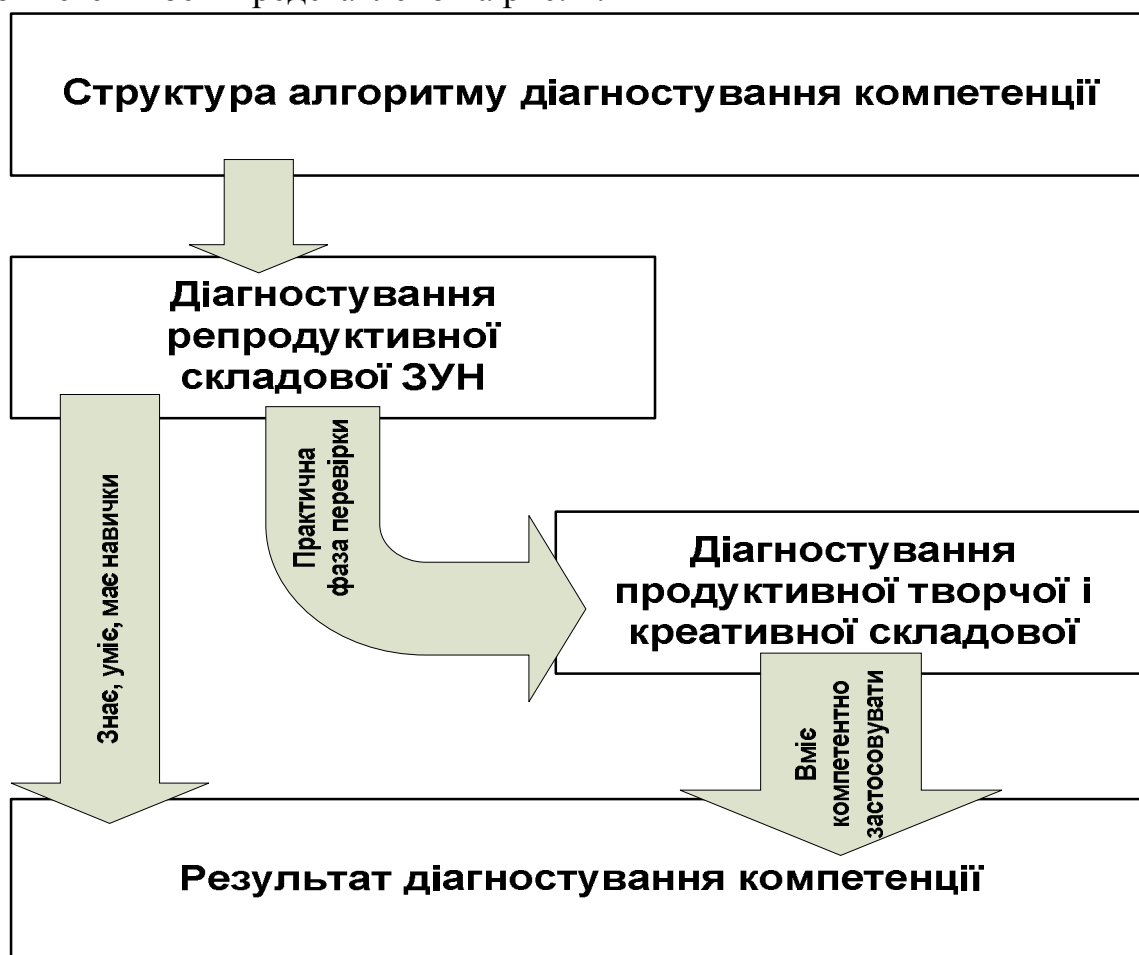


Рис. 4. Структура алгоритму діагностування компетенції

Підсилення уваги на сформованість наукової та педагогічної майстерності на етапі атестації аспіранта дозволяє об'єктивніше визначити його здібності. В підрозділах рекомендацій надається пропозиція щодо здібностей та компетентності (майстерності) здобувача.

Ці рекомендації будуть враховуватися під час планування розподілу аспірантів на майбутні посади. Фрагмент порядку оцінки сформованості науково-педагогічної компетентності аспірантів надано на рис. 5.

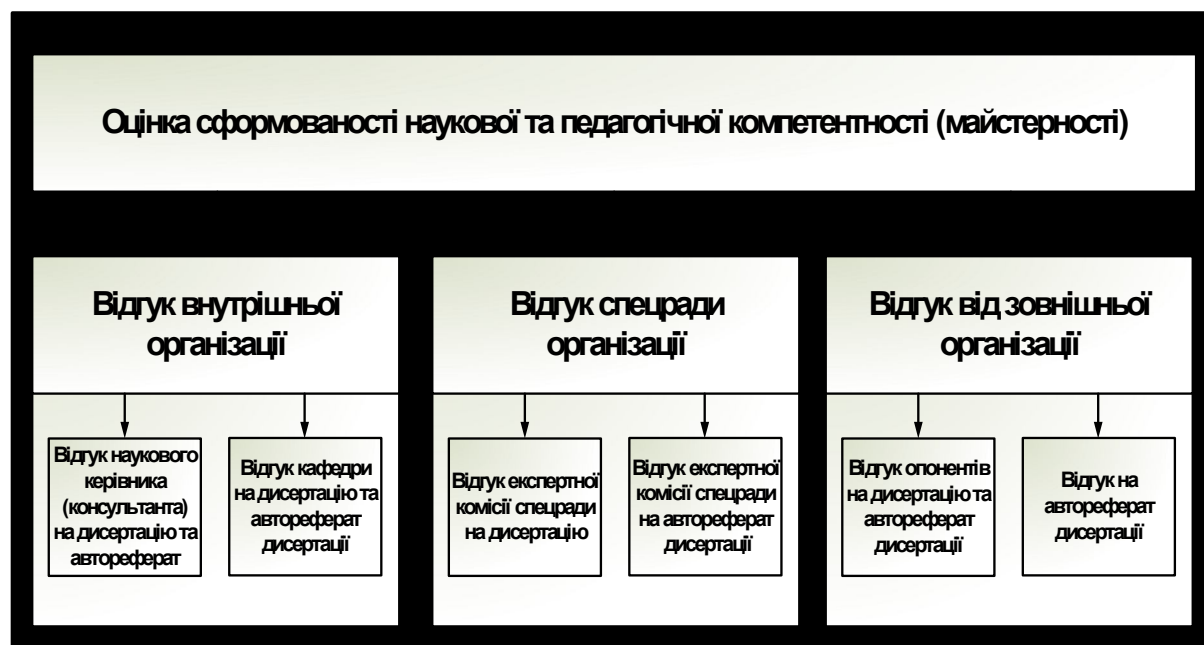


Рис. 5. Фрагмент порядку оцінки сформованості науково-педагогічної компетентності аспірантів

В цілому запропонована модернізована філософія освіти неістотно змінюється однак підвищується вимогливість та об'єктивність оцінки сформованості міждисциплінарної науково-педагогічної компетентності аспірантів, а отже досягнути європейських принципів сформованих в роботі [13].

Соціально-економічна оцінка ефективності. Підвищенням рівня відповідальності здобувачів до підготовки та складання кандидатських іспитів з основ науково-педагогічної діяльності ми адекватно діагностуємо їх сформованість [14, 15]. Соціальний ефект проявиться при композиційному оформленні дисертаційної роботи [16, 17]. Така структура дисертації сформує індивідуальну систему втілення нових знань в навчальний процес та збагачує динамічну наукову картину світу знань новими науковими знаннями.

Висновки. На основі вищесказаного можна зробити висновок, що за умов впровадження у вищу освіту України принципів Болонської хартії запропоновані засоби діагностування якості в методологічній компетентній моделі підготовки аспірантів є об'єктивними.

В сукупності запропоновані дисертантом рішення вирішують крупну наукову проблему, започатковану в роботах [18, 19]. Метрологічна модель підготовки аспірантів (ад'юнктів) сприяє вирішенню проблеми збереження

науково-педагогічних працівників з числа офіцерського складу у вищій військовій освіті України в умовах реформування освіти [20].

Література

1. Козубцов І.М. Філософія формування міждисциплінарної науково-педагогічної компетентності вчених / І.М. Козубцов // Наука и образование : сб. тр. Международный научно-методический семинар, (13 – 20 декабря 2011 г., ОАЭ, г. Дубай) – Хмельницький: Хмельницький національний університет, 2011. – С. 120 – 122. – ISBN 978-966-330-133-4.
2. Положення про підготовку науково-педагогічних і наукових кадрів : Постанова Кабінету Міністрів України від 1 березня 1999 р. № 309. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/309-99-п>.
3. Національна доктрина розвитку освіти в Україні (затверджена Указом Президента України 17 квітня 2001 р., №327/2002). – К., 2002.
4. Державна національна програма „Освіта” („Україна ХХІ століття”). – К.: Райдуга, 1991. – 61 с.
5. Подготовка научных кадров в высшей школе. Состояние и тенденции развития аспирантуры: Монография. [Б.И. Бедный, А.А. Мирнос]. – Нижний Новгород: Изд-во ННГУ, 2008. – 219 с.
6. Шаталова Н. PhD, DBA, DPA... ВАК Готовит радикальную реформу. [Електронний ресурс] Газета Поиск: научная политика №10(2013) от 08.03.2013. – Режим доступу URL: <http://www.poisknews.ru/theme/science-politic/5429/>
7. Козубцов І.М. Розробка освітньо-кваліфікаційної характеристики компетентної моделі вченого в контексті сучасної філософії освіти та Болонського процесу // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер.: Педагогіка і психологія. – Зб. Статей: – Ялта: РВВ «Кримський гуманітарний університет», 2013. – Вип. 40. – Ч.3. – С. 102 – 108.
8. Козубцов І.М. Зміст типової програми підготовки вчених крізь призму міждисциплінарної науково-педагогічної компетентності Болонського процесу / І.М. Козубцов // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології: науковий журнал. – Суми: Сумський державний педагогічний ун-т ім. А.С.Макаренка, 2011. – №6 – 7 (16 – 17). – С.203 – 210.
9. Kozubtsov I. Fundamentals of building the interdisciplinary prism and filters in scientific and pedagogical aspects / I. Kozubtsov, K. Fedorova // «Ғылым және білім» Жәңгір хан атындағы Батыс Қазақстан аграрлық-техникалық университетінің ғылыми-практикалық журналы. Ғылым және білім. 2012. №4 (29) – С. 145 – 151. – ISSN 2305-9397.
10. Самохвалов Ю.Я. Экспертное оценивание. Методический аспект / Ю.Я. Самохвалов, Е.М. Науменко. – К.: Изд-во ГУИКТ, 2007. – 264 с. – ISBN 966-2970-08-8.
11. Козубцов І.М. Євроінтеграційні принципи в основі реформування сучасної освітньої концепції професійної підготовки вчених / І.М. Козубцов // Роль та місце психолого-педагогічної підготовки в професійному розвитку та становленні особистості сучасного фахівця в умовах євроінтеграції : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю (Хмельницький, 19 – 20 квітня 2012 р.) / [ред. колегія : д.мед.н., проф. О.А.Кашенко (голов. ред.) та ін.]. – Хмельницький: Хмельницький національний ун-т, 2012. – С.131 – 133.

12. Козубцов І.М. Оцінка адекватності моделі змісту кандидатських іспитів / І.М. Козубцов // Гуманізація навчально-виховного процесу : збірник наукових праць / [За заг. ред. проф. В.І. Сипченка] – Вип. LVIII. – Ч.ІІ. – Слов'янськ: СДПУ, 2011. – С. 44 – 53.
13. Козубцов І.М. Атестація міждисциплінарної науково-педагогічної компетентності вчених у формі кандидатських іспитів в рамках Болонського процесу / І.М. Козубцов // Гуманізація навчально-виховного процесу : збірник наукових праць / [За заг. ред. проф. В.І. Сипченка] – Вип. LIX. – Ч. II Слов'янськ: СДПУ, 2012. – С. 3 – 9.
14. Козубцов И.Н. Диссертация научно-педагогического работника как элемент междисциплинарных исследований / И.Н. Козубцов // XVII Международная научно-техническая конференция «Информационные системы и технологии (ИСТ-2011)» (23 апреля 2011 г). – Нижний Новгород. Нижегородский государственный технический университет им. Р.Е. Алексеева, 2011. – С. 365 – 366. – Формат CD. Электронное издание. Гарнитура Times New Roman. Усл. печ. л. 28,0. Уч.-изд. л. 47,6. Тираж 300 экз. Заказ 2. – ISBN 5-93272-053-0
15. Козубцов І.М. Дисертація – як засіб формування науково-педагогічним працівником системи нових знань в навченому процесі / І.М. Козубцов // Сучасні проблеми радіотехніки та телекомунікацій «РТ-2011»: Матеріали 7-ої міжнар. молодіжної наук.-техн. конф., Севастополь 11 – 15 квітня 2011 р. / М-во освіти і науки, молоді та спорту України, Севастоп. нац. техн. ун-т; наук. ред. Ю.Б. Гімплевич. – Севастополь: СевНТУ, 2011. – С. 434. – ISBN 978-966-2960-93-8.
16. Козубцов И.Н. Проблема подготовки молодых научно-педагогических кадров для высших военных учебных заведений в адъюнктуре / И.Н. Козубцов, Л.С. Козубцова // Становление и развитие военной педагогики в России; материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, посвященной 85-летию со дня рождения выдающегося военного педагога и психолога Барабанщикова А.В. (г. Пенза 7 – 9 октября 2009 г.). – Пенза. Пензенский государственный педагогический университет им. В.Г. Белинского, Военный университет Министерства обороны РФ, 2009. – С. 182 – 185.
17. Козубцов І.М. Проблема підготовки в аспірантурі майбутніх науково-педагогічних кадрів / І.М. Козубцов // III Международная научная конференция „Современные достижения в науке и образовании” (16 – 23 сентября 2009 г., Израиль, г. Тель-Авив) – Хмельницкий: Хмельницкий национальный университет, 2009. – С. 192 – 194. (укр., рус., англ.).–ISBN 978-966-330-070-2.
18. Козубцов І.М. Проблема збереження кадрових науково-педагогічних працівників у вищій військовій освіті України / І.М. Козубцов, Л.С. Козубцова, М.К. Козубцов // Повышение качества, надежности и долговечности технических систем и технологических процессов: Сборник трудов VIII Международной научно-технической конференции, (5-12 декабря 2009 г., Египет, г. Хургада). – Хмельницкий: Хмельницкий национальный университет, 2009. – С. 183 – 186. (укр., рус., англ.). – 978-966-330-076-4.

Кулик Н.

кандидат технічних наук, доцент кафедри менеджменту Донбаського державного педагогічного університету

УДК 378. 147:005. 342

ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ КОНЦЕПЦІЇ КРЕАТИВНОЇ ОСВІТИ

У статті досліджено сутність креативного менеджменту як науки і виду управлінської діяльності та визначено засади формування концепції креативної освіти. З'ясовано, що в основу концепції менеджмент-освіти має бути покладено формування у студентів навичок креативного інноваційного мислення. Формування людини креативного типу припускає освоєння нею принципово нової культури мислення, суть якої полягає в розвитку інтелекту за допомогою нетрадиційних технологій навчання.

Ключові слова: креативність, креативний менеджмент, концепція, творчість, інновація.

Кулик Н.

кандидат технических наук, доцент кафедры менеджмента Донбасского государственного педагогического университета

ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОНЦЕПЦИИ КРЕАТИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье исследована сущность креативного менеджмента как науки и вида управленческой деятельности и обозначены основы формирования концепции креативного образования. Определено, что в основу концепции менеджмент-образования должно быть положено формирование у студентов навыков креативного инновационного мышления. Формирование человека креативного типа предполагает освоение ею принципиально новой культуры мышления, суть которой заключается в развитии интеллекта с помощью нетрадиционных технологий обучения.

Ключевые слова: креативность, креативный менеджмент, концепция, творчество, инновация.

Kulik N.

Ph.D., assistant professor of management Donbass State Pedagogical University

PECULIARITIES OF ADAPTIVE MANAGING OF EDUCATION

In the article there are investigated the peculiarities of adaptive managing of education, there are defined the basic principles of adaptive managing, the functions concerning educational establishments and the algorithm of adaptive managing, there are also determined the features of the situation that demands adaptive managing.

Key words: adaptive managing, adaptable models of activities, self-management.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями. Удосконалення системи освіти має відштовхуватись від потреб середовища і спрямовуватись на їх задоволення. Проте цю проблему можна розглядати з різних позицій. На наш погляд, передусім необхідно підійти до створення досконалішої концепції освіти. Зважаючи на істотний вплив на економічну динаміку інноваційних чинників, в основу концепції менеджмент-освіти має бути покладено формування у студентів навичок креативного інноваційного мислення. Сучасний період вимагає не лише уміння адаптуватись до нового, а й випереджати події, займати проактивну позицію, створювати нове.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор. Питання креативного менеджменту мало вивчені вітчизняними вченими. Закордонні дослідники цього напрямку, такі як Алан Дж. Роу, Едвард де Бонно, Майкл Мікалко, пропонують свої праці в художньо-публіцистичному стилі та у формі ділових ігор. Перша вітчизняна спроба викласти теоретичні та практичні аспекти креативного менеджменту належить Г.Г. Свидруку.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Актуальність запровадження креативного менеджменту в діяльність підприємств та організацій очевидна. Але не вирішеною є проблема встановлення, підбору, вироблення адекватних ефективних емпіричних інструментів дослідження феномена креативності в різних його проявах та на різних шаблях управління підприємством. Слід не лише вчитися виявляти та вимірювати креативність, а й створювати умови для її розвитку. Тому важливо визначити й розробити оптимальні методи активного сприяння та його розвитку у креативних індивідів.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Метою дослідження є з'ясування сутності креативного менеджменту як науки і виду управлінської діяльності та визначення засад формування концепції креативної освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Креативність – це здатність генерації нового знання шляхом розширення і трансформації бачення реальності як майбутнього, здатного системно організувати діяльність, тобто це творче конструювання. Креативність передбачає

творчий підхід (проектування) нових властивостей об'єкта із вже існуючих елементів (властивостей, відносин.)

Креативний менеджмент є досить новим поняттям і являє собою самостійну галузь управлінської науки та професійної діяльності, яка спрямована на формування сучасних умов розвитку організації.

Теорія креативного менеджменту знаходиться на перетині інноваційного менеджменту, теорії творчості, яка має багато різновидів (теорія науково-технічної, художньої творчості) та низки наукових дисциплін (менеджмент, психологія, правознавство).

Складність вивчення феномену креативності полягає у тому, що механізм його формування та розвитку надзвичайно складний і не піддається формалізації. Наприклад, не існує типового зразка правильної поведінки, позитивної творчої поведінки, умов її наслідування або однозначного соціального схвалення.

Едвард де Боно підкреслює, що креативність – не природний талант, а радше навички, яким можна навчитись. Для того, щоб досягнути креативності, слід кидати виклик консервативним твердженням і правилам, „адже рухаючись проторованим шляхом, наше мислення часто випускає з поля зору приховані можливості, що знаходяться поза ним” [3].

Розвиток здібностей завжди був прерогативою навчальної діяльності, а тепер він перейшов і до теорії та практики управління.

Згідно теорії Л. Виготського, одиницею пізнавального досвіду є „клітинка свідомості” – базова структура першого типу знань, а досягається цілісний навчальний результат за рахунок індивідуальних та практичних пізнавальних стратегій (базова структура другого типу знань) [1].

Навчальна діяльність складається з мотиваційного, виконавчого, корегуючого та результативного компонентів. Тобто вона забезпечує взаємозв'язок між послідовними інтелектуальними та практичними діями з досягнення навчальної (пізнавальної) діяльності.

Індивідуальний склад дій та спосіб мислення відрізняються (так, індивід може надавати перевагу візуальному стилю мислення), і якщо їх вивчити, можна розробити принципово нові навчальні технології. Процес навчання повинен виходити не лише з логіки побудови наукової галузі, а й враховувати логіку індивідуального пізнання.

Навчання креативності повинно починатися з самопізнання. Будь-який метод, який розширює знання людини про себе, збільшує її креативність тому, що робить доступнішими джерела фантазії, ідеї. Щоб змінити світ, необхідно вміти „відриватися від землі”, захоплюватися, розвивати уяву.

Особи, які мають креативні здібності, часто є предметом занепокоєння організації тому, що вони можуть виявляти такі риси, як

недисциплінованість, непунктуальність, інфантильність, ексцентричність. Але в той же саме час, саме на такому стилі поведінки побудований метод „мозкової атаки”.

Однією з рис українського менеджменту є доволі сильне прагнення уникати невизначеності. Потреба у правилах, інструкціях, наказах пов'язана із прагненням працювати у добре структурованому середовищі. Отже, в Україні домінує чітко структурований навчальний процес з точними цілями, докладними вказівками до виконання завдань і жорстким графіком виконання. Якщо переважає консерватизм, то, відповідно, проявляється підозріле ставлення до нових ідей і нестандартної поведінки. Часто при виборі рішення обмежуються права меншості або молодших за віком.

Стандарти діяльності, яких дотримуються у великих організаціях, потребують модифікації та переосмислення. Необхідно знайти способи, які б дозволили бути індивідуалістами в організації, поважати нестандартних працівників. В епоху швидких змін, прискорення накопичення наукових відкриттів і технічних досягнень керівники повинні навчитися управляти творчими людьми, виявляти їх, навчати і виховувати. Змінюється процес технічної і фахової освіти. Користі від засвоєння фактів і методів зараз небагато, бо вони миттєво застарівають.

Нові концепції навчання мають розвинути здатність до імпровізації, не боятися змін. Це стосується як працівників інженерної сфери, так і адміністраторів, менеджерів у бізнесі чи промисловості. Важливо приділяти увагу не лише готовим продуктам творчості, а навчанню персоналу, тобто творчому процесу, особистості.

Імператив творчості вимагає змін у менеджменті – передусім, у переміщенні акценту з фінансових активів на людські, оскільки фінансові активи у творчому суспільстві хоча й необхідні, але не першорядні. Також треба відходити від авторитарно-бюрократичних методів, в яких креативні рішення не можуть генеруватися, переходити до демократичних.

Що стосується навчальних закладів, то досить частими є випадки, коли дисципліни, креативні за призначенням, по суті, наповнюються надміру формалізованим змістом. Так, при викладанні менеджерам курсу „Методи прийняття управлінських рішень” основна увага здебільшого приділяється економіко-математичним та експертним методам їх обґрунтування. Дані методи і відповідні економіко-математичні моделі детально вивчаються в курсах „Дослідження операцій” та „Економетрія”. Натомість поза увагою залишаються евристичні методи, спрямовані на активізацію творчого пошуку (інверсія, ідеалізація, мозкова атака, метод фокальних об'єктів, методи аналогій та вільних асоціацій, морфологічного аналізу тощо), що найчастіше використовуються у груповій (командній) роботі. Наявні посібники лише коротко описують послідовність здійснення

пошуку оптимальної альтернативи управлінського рішення. Без практичної їх апробації студенти не можуть відчутти креативну сутність цих методів. Водночас кількість практичних занять, де можна було б формувати навички групової креативної роботи, недостатня. Як наслідок, студент знає про існування методів активного творчого пошуку, але практично не вміє їх застосовувати. Недостатні навички креативного мислення призводять до того, що практична діяльність студента в якості менеджера здебільшого наповнена стандартними схемами і процедурами.

Не спрямована на формування креативного мислення і практика підсумкового оцінювання знань студентів лише за результатами іспиту. Це, як правило, налаштовує на запам'ятовування і просте відтворення теоретичного матеріалу, на те, щоб за будь-яку ціну (в тому числі і за допомогою шпаргалки) відповісти на запитання екзаменаційного білета. І дуже часто додаткові запитання, що мають на меті виявити системність знань студентів, залишаються без відповіді. Такий підхід формує взаємини між викладачем та студентом не як такі, що налаштовують на здобуття і засвоєння знань, а як такі, щоб, з одного боку, спіймати на незнанні, а з іншого – не бути спійманим на цьому.

Отож, формування концепції креативної освіти передбачає низку реформ у суспільстві, бізнес-середовищі та вищих навчальних закладах.

У філософії існує принцип адекватності методів пізнання (управління) об'єкту пізнання. Сьогодні у практичному менеджменті цей принцип порушений, у результаті спостерігаються неадекватність управління і втрата керованості. Відбувається критичне загострення основного цивілізаційного протиріччя (ОЦП) – приріст потреб значно випереджає приріст ресурсів. У цьому сенсі, віртуалізація суспільства є не стільки природним, еволюційним ходом подій, скільки підсвідомою відповіддю людства на виклики епохи. При цьому теорія і практика менеджменту, і освіта в тому числі, залишаються незмінними, заснованими на класичних принципах тейлоризму (у кращому випадку модернізованого). Як і раніше, студентів вчать організовувати і перетворювати знання, але не генерувати їх, того, що в існуючих реаліях явно недостатньо.

У літературі [2] аналізуються протиріччя аналогічні ОЦП: протиріччя закону техногуманітарного балансу, протиріччя між новою якістю енергетичного базису цивілізації і старою якістю ринкових регуляторів економічного розвитку. Сучасні автори доводять зв'язок між загостренням даних протиріч і зниженням внутрішньої та зовнішньої стійкості суспільства. Моральний і екологічний імперативи екогуманізму полягають у тому, що слід підкоряти своє життя і діяльність новим канонам і табу, і таким чином змінювати вартісно-нормативні і мотиваційні установки людини.

Принципова роль творчості, а отже і креативності, полягає у сприянні позитивним змінам. Наприклад, у концепції „творчої цивілізації” вона відіграє подвійну роль: підвищуючи ефективність використання ресурсів і змінюючи структуру потреб людини – потреба у творчості стає основною потребою. Конкурентоздатність організації, економіки і держави в цілому, у широкому сенсі цього слова, визначається не використанням окремої ідеї, а постійно відтвореною здатністю генерувати і впроваджувати системи таких ідей. Ключ до стійкого розвитку суспільства у безупинному творчому розвитку. Це стосується не тільки загальноцивілізаційних глобальних проблем соціально-економічного, політичного і технологічного розвитку, але також проблем національного, регіонального й організаційного розвитку. ОЦП, як глобальне системне протиріччя, продукує протиріччя на всіх рівнях соціальності: регіональні, галузеві й організаційні, міжгрупові, міжособистісні і внутріособистісні, приводячи соціально-економічну систему в режим катастрофічності.

Людство потребує нового типу мислення – креативного. Формування людини креативного типу припускає освоєння нею принципово нової культури мислення, суть якої полягає в розвитку інтелекту за допомогою нетрадиційних технологій навчання. У подібних технологіях акцент робиться не стільки на організацію і освоєння знань, скільки на їх походження.

Звідси ключовою задачею освіти поступово має стати навчання творчому мисленню, у тому числі і колективному, а ключовим елементом будь-якої сучасної технології професійної освіти – технологія формування і розвитку креативного мислення. Сьогодні стає важливішим правильно, розумно і швидко думати, аніж багато знати, за влучним висловом А. Ейнштейна – „Уява важливіша за знання”.

Подібна технологія дозволяє протягом півтора-двох годин організованого мислення відчувати суть проблеми набагато глибше і просунутися до вирішення набагато далі, ніж за тижні, а можливо – і місяці безсистемних пошуків. На цю технологію, як на каркас, одягається будь-який предметний матеріал, у вигляді конкретної управлінської ситуації.

Сучасний погляд на навчання передбачає, що воно являє собою не просто розвиток індивідів за допомогою підвищення їхньої кваліфікації, але вирішення завдань творчого характеру залежить від стилю мислення індивіда. Краще, якщо уявлення про предмет дослідження або проблему є комплексним, тобто охоплює різні сторони та властивості. Крім того, важливо уявити предмет в онтогенезі і так звані циклічні уявлення відображають еволюційні зміни об’єкта, що дозволяє передбачити майбутні риси, поведінку тощо.

Процес розвитку здібностей як цілісної характеристики особистості пов’язаний не стільки з кількісним їх збільшенням, скільки з якісною

перебудовою. Тому велике значення мають не стільки „вимірювання” певних особливостей, підпорядкування визначення рівня розвитку творчого мислення (конкретних його компонентів) деякій набраній кількості балів за виконання певних завдань, скільки спостереження за їх проявом у процесі навчально-пізнавальної діяльності, процесом виконання завдань творчого характеру, індивідуальним підходом до вирішення проблемних завдань.

Для розвитку творчого мислення використовуються методи ситуаційного навчання, що спонукають до постановки питань і пошуку шляхів розв’язання проблем. Одним із методів вирішення проблем і навчання в командах є навчання дією, що дає можливість індивідам, групам людей чи організаціям змінитися, використовуючи концепцію активного навчання.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. На практиці найважливішими проблемами формування креативного суспільства можна вважати труднощі з освоєння нової парадигми мислення (управління) – через незнання нелінійних принципів управління. Наприклад, дотепер абсолютна більшість науковців користуються поняттям „дерево цілей”, хоча в термінології системно-креативного менеджменту використовується поняття „павутина”(мережа). „Дерево” передбачає статичність і ієрархічність цілей, а „павутина” – динамічність і мережеве узгодження. Брак навчально-методичних матеріалів і програмного забезпечення з креативного менеджменту гальмує розвиток даного напрямку освіти, а відсутність прямої мотивації є додатковим негативним чинником.

Література

1. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском творчестве: Психол. Очерки. – 3-е изд. – М.:Просвещение, 2001. – 93с.
2. Котельников Г.А. Синергетика как миропонимание XXI века // Синергетика в современном мире. – Белгород, ч.3, 2001. – С 12-38.
3. Яковлев В.Я. Философские принципы креативности // Вестник Московского Университета. – 2005.

Марченко І.

Донбаська державна машинобудівна академія

Посторонко А.

Навчально-науковий професійно-педагогічний інститут Української інженерно-педагогічної академії

УДК 378.172

ОСОБИСТІСНО-ОРІЄНТОВАНИЙ ПІДХІД ПРИ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ З ФАХОВИХ ХІМІЧНИХ ДИСЦИПЛІН

В статті представлені результати впровадження особистісно-орієнтованого підходу при організації навчання з фахових хімічних дисциплін. Показано, що такий підхід приводить до підвищення якості навчання.

Ключові слова: *особистісно-орієнтований підхід, якість навчання, фахові дисципліни, удосконалення навчання.*

Марченко І.

Донбасская государственная машиностроительная академия

Посторонко А.

Учебно-научный профессионально-педагогический институт Украинской инженерно-педагогической академии

ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД ПРИ ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ ПО ПРОФЕССИОНАЛЬНЫМ ХИМИЧЕСКИМ ДИСЦИПЛИНАМ

В статье представлены результаты внедрения личностно-ориентированного подхода при организации обучения по специальным химическим дисциплинам. Показано, что такой подход приводит к повышению качества обучения.

Ключевые слова: *личностно-ориентированный подход, качество обучения, специальные дисциплины, усовершенствования обучения.*

Marchenko I.

Donbas state machine-building academy

Postoronko A.

Educational-scientific professionally-pedagogical institute Ukrainian engineer-pedagogical academy

THE PERSONAL-ORIENTED APPROACH DURING ORGANIZATION OF EDUCATING ON PROFESSIONAL CHEMICAL DISCIPLINES

In the article the results of introduction of the personality-oriented approach are presented during organization of educating on the special

chemical disciplines. It is shown that this approach brings to upgrading of educating.

Keywords: *personal-oriented approach, quality of educating, special disciplines, improvement of educating.*

Постановка проблеми. Вища школа потребує орієнтації на вирішення задач підвищення якості освіти за допомогою інноваційних підходів і методів. Суть змін зводиться до підвищення рівня інженерної підготовки, впровадженню в систему освіти сучасних інформаційно-освітніх технологій, скорочення термінів освіти, навчання студентів методології творчості, принципам інноваційної діяльності, навичкам управління персоналом, оволодіння ними основами менеджменту і маркетингу.

Останнім часом широко обговорюються питання, пов'язані з інноваційною інженерною освітою [1,2]. У зв'язку з технологічним і соціальним розвитком суспільства і удосконаленням виробництва постала необхідність модернізації інженерної освіти, його технологій і методик навчання. Найбільш продуктивними і перспективними є такі освітні підходи, які дозволяють організувати навчальний процес з урахуванням професійної спрямованості навчання, а також з орієнтацією на особистість студента, його інтересів [3].

Актуальність останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми. Методичним передумовам удосконалення навчального процесу у вузі на основі особистісно-орієнтованого навчання присвячені праці Хуторського А.В., Бондаревської О.В., Аграновича Б.Л., Сальникова В.А., Шкабура О.О. [1-5], в яких показано, що в основу підвищення ефективності та результативності навчального процесу покладено розвиток інтелектуальних здібностей студентів, формування їх ініціативності, духу підприємництва у відповідності з їх особистісними та індивідуальними особливостями.

Метою статті є висвітлення особистісно-орієнтованого підходу при організації навчання з фахових хімічних дисциплін.

Виклад основного матеріалу дослідження. Для ефективної підготовки фахівців нової формації немаловажним є не тільки освоєння студентами способів пізнавальної та інженерної діяльності, але і розвиток комунікативної, інженерної та підприємницької культури. Найважливішим напрямком розвитку інженерної освіти і трансформації його в інноваційну освіту є організація роботи студента протягом всього навчання у вузі в комплексних полідисциплінарних практико-орієнтованих колективах, органічне включення студентів в активну творчу діяльність, забезпечення їх масової участі в дослідницькій та інженерній роботі, створення цілеорієнтованих форм навчання. Все це повинно створити передумови

еволюційного переходу в інженерній освіті від навчально-освітнього до науково-освітнього процесу.

Основними сучасними вимогами до фахівця кожної сфери діяльності є наявність високого рівня комп'ютерної грамотності, інформаційної культури, вміння застосовувати різні програмні продукти для досягнення поставленої мети, знання функціональних та дидактичних можливостей засобів інформаційної технології. Інформатизація сфери освіти сприяє пошуку шляхів використання потенціалу засобів інформаційної технології з метою підвищення ефективності навчального процесу, розвитку у студентів навичок використання засобів інформаційної технології у майбутній професійній діяльності [1].

Підвищення значимості використання сучасних інформаційних технологій в процесі навчання в даний час викликана багатьма факторами і насамперед:

- ускладненням педагогічного процесу у вузі в умовах інтеграції фахових дисциплін, а також інтеграції вузу з передовими компаніями та науково-дослідними організаціями;
- розширенням предметного світу студента, що приводить до збільшення обсягу навчального матеріалу і необхідності його узагальнення;
- розширенням сфер діяльності, що веде до необхідності вирішувати різноманітні професійні завдання: проектні, дослідні, технологічні;
- включенням у процес навчання перспективних технологій, в тому числі і сучасних телекомунікаційних і обчислювальних засобів.

Таким чином, інформаційні технології в навчанні представляють собою свого роду відгук на зміни в системі вищої професійної освіти, що стосуються оптимізації управління пізнавальною діяльністю студентів. Темпи ускладнення процесів, що протікають в сучасному суспільстві, необхідність обробки значних обсягів інформації для прийняття рішень у всіх сферах діяльності інженера позначили проблему швидкого «застарівання» знань у суспільстві з високою технологічною та інформаційною культурою. Тому проблема вдосконалення методичного підходу до викладання дисциплін на основі концепції інформаційно-модульної побудови освітнього процесу з використанням сучасних інформаційних технологій навчання, орієнтованих на підготовку фахівця високого рівня, затребуваного на сучасному ринку праці, є досить актуальною.

Головна роль у досягненні якості сучасної хімічної освіти належить ефективному використанню сучасних освітніх технологій як на навчальних заняттях, так і при проведенні лабораторних і практичних занять, виробничої практики, дослідницької роботи. Якість хімічної освіти - це збалансована відповідність усіх аспектів його певним цілям, потребам,

вимогам нормам стандарту, тому при організації навчання спеціальних хімічних дисциплін необхідний багатосторонній підхід.

Однією з сучасних освітніх технологій є проблемне орієнтоване навчання студентів. Основним завданням даної програми є організація різнорівневого навчання на кожному навчальному занятті як одного з шляху реалізації здібностей кожного студента. Розглянутий напрямок формує у студентів цільну систему знань з хімічних дисциплін, дозволяє використовувати цю систему знань при виконанні курсових і дипломних робіт, організовує самостійно-пошукову діяльність студентів на рішення системи взаємопов'язаних міжпредметних навчальних проблем за різними хімічними дисциплінами.

Якісне засвоєння теорії фахових хімічних дисциплін передбачає вивчення фундаментальних хімічних предметів на перших курсах.

Для цього на кафедрі на першому етапі для студентів молодших курсів проводяться контрольні експериментальні завдання з неорганічної, аналітичної та органічної хімії з елементами творчості, що привчає їх до навиків проведення дослідницької роботи.

З метою виявлення фундаментальних закономірностей типів хімічних реакцій, пов'язаних з особливістю кінетичних і термодинамічних умов, які зустрічаються в технології виготовлення продуктів основної хімії, при проведенні лабораторних занять з фахових хімічних дисциплін студентам пропонується вирішувати експериментальні завдання з урахуванням знань умов досягнення стану хімічної рівноваги і зсуву його у бік утворення готових необхідних продуктів, виділення газоподібних продуктів або утворення побічних продуктів.

У програмі з техніки лабораторних робіт розглядаються теми безпосередньо пов'язані з термодинамічними і кінетичними закономірностями: техніка приготування розчинів, тітриметричні і потенціометричні методи аналізу, способи розділення і очищення хімічних речовин, що дуже важливо при роботі в цехових лабораторіях.

Одночасно з вивченням спецдисциплін студенти виконують курсові роботи, дипломні роботи. У ході підготовки курсових і дипломних проектів велика увага приділяється методам дослідження об'єктів, створення бази літературних даних (журнальних статей, матеріалів і тез конференцій, авторефератів дисертаційних робіт), виконання стандартних методик (приготування стандартних розчинів, побудова калібрувальних графіків, визначення компонентів у модельних розчинах). Розробляються експресивні методики визначення хімічних компонентів і застосовуються аспекти «зеленої» хімії, проводиться кількісний аналіз, одержуються достовірні результати, які математично обробляються. Обов'язковою є оцінка значущості за обраним проектом.

У ході дослідницької роботи науковий керівник організовує роботу студентів з науковою літературою, вчить моделювати кінетичні і термодинамічні закономірності з включенням комп'ютерної обробки матеріалів дослідження, проводити науковий експеримент, формує вміння узагальнювати отримані дані і робити обґрунтовані висновки. Самостійне навчання студентів за технологією особистісно-орієнтованого навчання ґрунтується на виконанні студентами індивідуальних завдань в рамках науково-дослідної кафедральної тематики. Результати експерименту студенти захищають на студентських наукових конференціях, засіданнях хімічного гуртка.

Дослідження показали, що якість підготовки студентів за запропонованою технології визначається якістю професорсько-викладацького складу, який передає знання з допомогою різних методик навчання. Якість викладача включає в себе знання та досвід у певній хімічній галузі науки і практики; потреба і здатність займатися викладацькою діяльністю, спостережливість - здатність помічати істотні характерні особливості студентів. Перераховані якості повинні бути визначальними у становленні викладача як професіонала. При організації вивчення хімічних дисциплін враховується і якість підготовленості студента: знання комп'ютера, володіння технологією виробництва, працездатність, спостережливість, планування подальшої кар'єри.

Запропонована постановка викладання хімічних дисциплін сприяє розвитку у студентів хімічного мислення, дає можливість майбутнім інженерам-технологам переносити загальні методи науково-дослідної роботи в роботу за фахом, розвивати особистість студента на основі диференціації та індивідуалізації з виходом на особистісно-орієнтовані технології навчання. Впровадження сучасних освітніх технологій є чинником підвищення якості хімічної освіти.

Дослідницька робота студентів у загальній структурі їх підготовки займає важливе місце з декількох причин: дозволяє студентам отримати додаткову інформацію і знання в галузі новітніх напрямів фундаментальних і прикладних досліджень, озброює різноманітними методами дослідження, дозволяє системно, глибоко і різнобічно осмислювати досліджувані явища і процеси вчить публічно представляти результати наукових вишукувань на конференціях і семінарах. Крім того, не слід забувати, що залучення студентів до науково-дослідної роботи має важливе виховне значення.

Висновки і перспективи подальших досліджень у даному напрямку. Таким чином, впровадження особистісно-орієнтованого підходу при організації навчання з фахових хімічних дисциплін є

ключовою умовою підвищення якості навчання, доступності і ефектності використання ресурсів.

В подальшому плануються дослідження по впровадженню педагогічного проектування в особистісно-орієнтованому навчанні.

Література

1. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно - ориентированной парадигмы образования/А.В. Хуторской// Народное образование. – 2003. - № 2. – С.
2. Бондаревская Е.В. Гуманистическая парадигма личностно - ориентированного образования// Педагогика. – 1997. - № 4. – С.
3. Агранович Б.Л. Инновационное инженерное образование/ Б.А. Агранович, А.И. Чучалин, М.А. Соловьев// Инженерное образование. – 2002. - № 1. – С. 11-14.
4. Сальников В.А. Инновационное обучение: личностно – ориентированный подход/В.А. Сальников// Высшее образование в России. – 2010. - № 11. – С. 22-27.
5. Шкабура Е.А. Методические предпосылки совершенствования образовательного процесса в вузе на основе личностно – ориентированного обучения/ Е.А. Шкабура// Инновации в образовании.- 2006. - № 6. – С. 39-44.
6. Похолков Ю.П., Вайсбурд Д.И., Чубик П.С. Элитное образование в традиционном техническом университете// Элитное техническое образование: Труды Междунар. конф. в рамках симпозиума. – Томск: Изд-во ТПУ, 2003. – Т.1. – С. 6-8.

Горбасенко С.

*старший викладач кафедри фундаментальних економічних дисциплін
Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний
педагогічний університет»*

УДК 331.546:378.147

ВПЛИВ ВИХОВНОЇ РОБОТИ У ВНЗ НА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ

У статті надана увага питанням модернізації виховної роботи студентів вищих педагогічних навчальних закладів. Розглянуті аспекти проблеми при формуванні професійно-педагогічної спрямованості у сучасних студентів вищих педагогічних навчальних закладів. Автором проаналізовані основні недоліки у виховній роботі вищих педагогічних навчальних закладів на сьогоднішній день. Проведений аналіз літератури, в якій запропонована нова система виховної роботи, що складається з різноманітних засобів колективного та індивідуального виховного впливу на формування професійної компетентності майбутніх учителів технологій у процесі фахової підготовки.

Ключові слова: виховання, пізнавальна діяльність, професійно-педагогічна спрямованість, виховний процес, виховна робота.

Горбасенко С.

старший преподаватель кафедры фундаментальных экономических дисциплин Государственного высшего учебного заведения «Донбасский государственный педагогический университет»

**ВЛИЯНИЕ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В ВУЗЕ НА
ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ
БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ТЕХНОЛОГИЙ**

В статье предоставлено внимание вопросам модернизации воспитательной работы студентов высших педагогических учебных заведений. Рассмотрены аспекты проблемы при формировании профессионально-педагогической направленности у современных студентов высших педагогических учебных заведений. Автором проанализированы основные недостатки в воспитательной работе высших педагогических учебных заведений на сегодняшний день. Проведен анализ литературы, в которой предложена новая система воспитательной работы, состоящая из разнообразных средств коллективного и индивидуального воспитательного воздействия на формирование профессиональной компетентности будущих учителей технологий в процессе профессиональной подготовки.

Ключевые слова: воспитание, познавательная деятельность, профессионально-педагогическая направленность, воспитательный процесс, воспитательная работа.

Gorbasenko S.

The senior lecturer of the department of fundamental economic disciplines of the State higher educational institution «Donbass State Pedagogical University»

**INFLUENCE OF EDUCATIONAL WORK IN HEI ON FORMATION OF
PROFESSIONAL COMPETENCE OF THE FUTURE TEACHERS OF
TECHNOLOGIES**

The main role in formation of professional competence for the future teachers of technologies is played by a pedagogical orientation of educational process. Practical work is as the factor of formation of the professional-pedagogical orientation of the person of the future teacher of technologies. Nowadays in higher educational institutions it is necessary to create the new educational system which answers to modern economic, political and social realities. The educational system should answer all standards and tendencies of development of a national education.

Renewed process should modernize structure of the meaning of a pedagogical education, without it the designing and the creation of full-fledged educational space of pedagogical higher educational institution. Formation of

the professional competence for the future teachers of technologies is assisted by carrying out of conversations, discussions, reading of research area about achievement of success, the study groups, competitions of skill, the meetings with the people who achieved success.

The important means of formation of the professional competence at the future teachers of technologies in higher educational institutions is involvement to active public work. The public work of students should be also professionally directed. Every student should pass the school of preparation for independent work through the system of public powers of attorney. The concrete participation of each student in a life and affairs of groups or faculty is also important for they act more brightly as the organizers of small and big affairs of collective at the faculty as far as possible. It is necessary to carry out the educational work by taking into account development and transformations of the person which is focused on success within the tolerant relation to the person.

The future teacher of the technologies who have been brought up on respect for the people and also has self-respect, will be capable to educate the rising generation which is capable to find a worthy place in a life.

Keywords: *Education, cognitive activity, professional-pedagogical orientation, educational process, educational work.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із науковими чи практичними завданнями. Вирішальну роль у формуванні професійної компетентності у майбутніх учителів технологій грає педагогічна спрямованість навчального процесу. Практична діяльність виступає як фактор становлення професійно-педагогічної спрямованості особистості майбутнього вчителя технологій. Сама самостійність студентів залежить від рівня розвитку креативного мислення, орієнтації в професійно-педагогічних цінностях. Мислити самостійно і творчо підходити до вирішення будь-якого питання є, на нашу думку, головною якістю майбутнього вчителя технологій.

Аналіз останніх досліджень і публікацій в яких започатковано розв'язання даної проблеми. Аналіз педагогічної літератури дозволив зробити висновки, що навчання самостійності має свою специфіку, яку необхідно врахувати для досягнення позитивного результату. При вихованні такої особистісної якості, як самостійність доцільно використовувати народні традиції і досвід, накопичений народом з покоління в покоління. Етнопедагогіка допоможе в даному випадку правильно зрозуміти світосприйняття українського народу і спрямувати виховний процес у потрібне русло [5]. Як підкреслює А. Петровський: «Вища педагогічна освіта покликана сформувати особистість майбутнього вчителя, цілеспрямовано і продуктивно розвивати його педагогічні

здібності, педагогічне мислення, готовність до педагогічної праці та вміння, що необхідні вчителю» [2].

Формулювання мети статті. Мета дослідження полягає у розгляді ефективності впливу виховної роботи у вищих навчальних педагогічних закладах на формування професійної компетентності майбутніх учителів технологій у процесі фахової підготовки.

Виклад основного матеріалу дослідження. У вищій школі в радянський період склалася певна система виховання студентів. До змістового боку цієї системи було багато нарікань, але в плані організаційної постановки вона була дійсно досить ефективна. Потім ця система була зруйнована, головним чином, її позанавчальна та виховна робота, колишні традиції виховання багато в чому були втрачені, тому що був дискредитований і відкинутий досвід життя попередніх поколінь.

Активне входження вищої школи в ринкові відносини зробило істотний вплив на зміст виховання, акцентувало педагогічні зусилля на розвитку професійно і соціально значущих якостей особистості, формуванні вже на ранніх етапах навчання професійної компетентності, практичних умінь і навичок майбутнього фахівця. Сьогодні у вищих навчальних закладах потрібно створювати нову систему виховання, яка відповідає сучасним економічним, політичним і соціальним реаліям. Система виховання повинна відповідати всім нормам і тенденціям розвитку національної освіти. При цьому необхідно враховувати попередній досвід вітчизняної вузівської роботи педагогічних університетів.

Відновлювальний процес повинен модернізувати структуру змісту педагогічної освіти, без нього неможливо проектування, створення повноцінного виховного простору педагогічного вищого навчального закладу. Модернізація виховного процесу торкнулася і питань підготовки «успішного фахівця», де виховний простір необхідно зорієнтувати на результативний компонент. Тільки оновлення змісту може стимулювати зміну суб'єкт-об'єктних відносин на активну соціальну і особистісну взаємодію, яка збагачує студентів – майбутніх учителів технологій, досвідом ефективної роботи.

В. Риндак виділяє чотири аспекти проблеми при формуванні професійно-педагогічної спрямованості у сучасних студентів педагогічних вищих навчальних закладів [3].

Перший аспект – це постійна робота вчителя технологій над своїм культурним розвитком і удосконаленням.

Другий аспект – виховання громадянської стійкості та громадянської відповідальності. Шляхи вирішення цієї проблеми: культивування громадянських чеснот, посилення моральних начал, формування

суспільного ідеалу служіння і розумного поєднання індивідуального та колективного.

Третій аспект проблеми – професійне виховання майбутнього вчителя технологій.

Четвертий аспект – духовно-морально-естетична вихованість майбутнього вчителя технологій.

Вирішити дані аспекти проблем ми можемо, створивши в університеті педагогічне виховне середовище, що є важливим фактором формування професійної спрямованості особистості студента, його соціальної позиції й моральних орієнтирів при досягненні життєвого успіху.

У виховній роботі педагогічних вищих навчальних закладів в даний час є серйозні недоліки. Сучасний підхід виходить з припущення, що чим більшою кількістю заходів охоплені підопічні, тим вище ефективність і якість виховання. Це помилкове припущення. Адже систематизований процес виховання у вищому навчальному закладі – не тільки ієрархічна структура і організаційні заходи, перш за все, це створення умов для всебічних виховних впливів на становлення особистості майбутнього вчителя технологій [4].

Недоліком виховної роботи є те, що слабо ведеться вивчення студентів та індивідуальна робота з кожним. Важливою метою роботи в педагогічному вищому навчальному закладі є вивчення студентів, результатів навчально-виховної роботи з ними. Тому під час позааудиторної виховної роботи значна увага має відводиться моніторингу та діагностиці проблем студентського життя.

Вивчаючи роботу вищих педагогічних навчальних закладів в цьому напрямку, ми прийшли до висновку, що результати досліджень повинні бути покладені в основу перспективних планів і програм виховної роботи та роботи студентської ради. До цієї діяльності було б розумно залучити старшокурсників, які брали б участь у науково-дослідній роботі з цієї проблематики і накопичений матеріал використовували б в написанні курсових і дипломних робіт.

У досвіді вищих навчальних закладів склалася система визначення виховних завдань з урахуванням студентів від курсу до курсу. Така система планування дає можливість будувати виховну роботу більш цілеспрямовано, тому що визначається не тільки загальна програма, а й дається програма самовиховання студента. У такій програмі виховної роботи на весь період навчання визначаються завдання, шляхи їх вирішення, зразкові виховні заходи за роками навчання. Програма пропонується як методична основа для перспективного планування виховної роботи всіх підрозділів навчального закладу.

Перший досвід показав, що при відповідальному ставленні деканатів, кафедр здійснення тільки обов'язкових заходів (для всіх курсів на навчальний рік планується проведення обов'язкових заходів професійно-педагогічного характеру) значно збагачує зміст виховної роботи. Система виховної роботи складається з різноманітних засобів колективного та індивідуального виховного впливу на студентів.

У багатьох вищих навчальних закладах велика увага приділяється студентському самоврядуванню. Функціонують студентські ради, факультетів, гуртожитків, які здійснюють організацію і контроль проведення студентських заходів (наукових, навчальних, культурно-дозвіллевих, спортивно-оздоровчих). Студентським профспілковим комітетом вирішуються соціальні питання студентів, здійснюється соціальний захист на основі статуту профспілкової організації.

Вирішуючи проблеми підвищення ефективності виховання студентів у процесі навчання, необхідно кожного студента включити в самоврядування в студентській групі, де він може придбати ділові та моральні якості.

Аналіз практики вищих навчальних закладів показав, що в навчальних групах студенти не включені в самоврядування навіть формально, що більшість з них не мають конкретних справ. У навчальних групах відсутня структура самоврядування, що включає кожного студента в ділове спілкування, тому ця проблема стає ключовою в процесі розвитку професійних навичок студентів, майбутніх учителів технологій, які в таких умовах орієнтовані лише на навчальні успіхи і позбавлені інших сфер діяльності.

Формуванню у майбутніх учителів технологій професійної компетентності сприяють проведення бесід, дискусій, читання з тематики досягнення успіху, гуртки, конкурси майстерності, зустрічі з людьми, які досягли успіху.

Традиційними є зустрічі студентського активу з ректором та проректорами, а також з деканами факультетів, на яких піднімаються актуальні питання, що стосуються економічних проблем молоді.

Під час проведення педагогічних та виробничих практик майбутні вчителі технологій проводять роботу з підлітками та молоддю, пропагують і поширюють правові знання, підтримують підлітків, які прагнуть досягти успіху, проводять профілактику помилкових дій.

Формування особистості майбутнього вчителя технологій здійснюється в групі, на курсі, факультеті, у спортивній секції або в гуртку, в колективі художньої самодіяльності, на педагогічній практиці, в групі, створеної на основі особистих симпатій. Спілкуючись, студент відчуває на собі постійний вплив безлічі факторів активного впливу (громадська думка, традиції і норми поведінки, статутні вимоги громадських організацій, норми професійної

етики тощо), прямо чи опосередковано впливають на збагачення соціального досвіду, на формування морально-етичних норм і правил поведінки майбутнього фахівця, його орієнтації на успіх та допомога іншим знайти шлях до успіху.

Міжособистісні відносини студентства розвиваються на основі колективних форм діяльності в групі – найближчому суспільному середовищі, в якій протікає вся виробнича діяльність, сфера прояву взаємних громадських зв'язків людини. Студентська група – цілеспрямований, дружний і згуртований первинний колектив, який володіє величезною силою виховного впливу. Ніхто, крім такого колективу, не може добре і глибоко знати індивідуальні особливості і запиту студента. Через групу в основному і здійснюється виховна робота. У групах складаються свої традиції, норми взаємин, відповідна реакція на ті чи інші вчинки своїх товаришів, тобто формується середовище, що орієнтоване на певний успіх.

У деяких вищих педагогічних навчальних закладах щорічно проводиться конкурс «Краща студентська група», підсумки якого підбиваються на традиційних заходах, призери конкурсу нагороджуються премією. Нам здається, що такого роду заходи повинні проводитися на факультетах для розкриття особливостей роботи куратора та активу даної групи з метою обміну досвідом та для оздоровлення клімату всередині інших груп.

Важливим засобом формування у майбутніх учителів технологій професійної компетентності у вищих навчальних закладах є залучення до активної громадської роботи. Громадська робота студентів повинна бути також професійно спрямованою.

Які ж можливі напрями суспільно корисної роботи студентів педагогічних спеціальностей, що дозволяють «наблизити» майбутнього вчителя до успіху? Робота на факультеті, виконання доручень, участь в роботі гуртків тощо, все це дає студенту можливість проявити себе на факультеті.

Ще один з напрямків, це прикріплення студентів для ведення постійної громадської роботи в школі. Цю роботу слід диференціювати за курсами. Для студентів кожного курсу повинна бути складена конкретна програма цієї роботи і надана максимальна допомога у її проведенні. Як показує досвід роботи на факультеті, старші курси повинні широко залучатися до вивчення та узагальнення досвіду роботи кращих вчителів технологій, до дослідницької роботи кафедр.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Через систему громадських доручень кожен студент повинен пройти свого роду школу підготовки до самостійної

роботи. Важлива також конкретна участь кожного студента в житті та справі груп, факультету, щоб якомога яскравіше вони виступали в ролі організаторів малих і великих справ колективу факультету.

Виховну роботу на факультеті необхідно проводити з урахуванням розвитку і трансформацій особистості, яка орієнтована на успіх в межах толерантного ставлення до людини. Весь виховний план на факультеті повинен бути пронизаний духом прагнення до успіху і занурювати студентів в освітнє та етнічне середовище, яке навчить їх поважати культуру, традиції і звичаї свого народу [1].

Майбутній учитель технологій, вихований на повазі до свого народу і має почуття власної гідності, буде здатний виховати підростаючу молодь, здатну знайти собі гідне місце в житті.

Література

1. Гріднева О.С. Застосування нетрадиційних методів в системі навчання з практикуму в навчальних майстернях з харчового виробництва / О. С. Гріднева, Н. О. Назаренко // Наук.-метод. збірник «Проблеми освіти». – К., – 2002. – С. 124–128.
2. Петровский А. В. О совершенствовании психологического образования учителя / А. В. Петровский // Вопросы психологии. – 1978. – № 3. – С. 4–12.
3. Рындак В. Г. Непрерывное образование и развитие творческого потенциала учителя : (теория взаимодействия) : моногр. / В. Г. Рындак. – М. : Педагогический вестник, 1997. – 244 с.
4. Сидоренко В. К. Сучасна освіта в Україні: реалії і тенденції до вдосконалення / В. К. Сидоренко, Н. Т. Тверезовська // Вісник Чернігівського державного педагогічного університету: До 25-річчя з дня засн. Індустріально-пед. фак. ЧДПУ імені Т. Г. Шевченка / Чернігівський державний педагогічний університет ім. Т.Г.Шевченка. – Чернігів, 2007. – №45. – С.32–38.
5. Хомуленко Т. Б. Губристична мотивація як чинник прагнення до успіху: віковий аспект: [монографія] / Т. Б. Хомуленко, К. І. Фоменко; Харківський нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. – Х. : ХНПУ, 2012. – 223 с.

Слабоуз В.

старший викладач кафедри іноземних мов Донбаського державного педагогічного університету

УДК 378.162.32

**ДО ПРОБЛЕМИ ПРО ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ
САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЗА
ДОПОМОГОЮ ВИКОРИСТАННЯ СУЧАСНИХ ТЕХНОЛОГІЙ**

У статті розглядаються деякі питання щодо підвищення ефективності самостійної роботи студентів з іноземної мови за допомогою використання сучасних технологій, з'ясовується роль сучасних технологій в організації самостійної роботи та способи її використання, доводиться сприяння цих технологій розвитку самостійної роботи студентів в умовах кредитно-модульної системи, створення ними умов для ефективної організації самостійної роботи при вивченні іноземних мов.

Ключові слова: *самостійна робота, сучасні технології, кредитно-модульна система, творча особистість, лексичний та граматичний матеріал.*

Слабоуз В.

старший преподаватель кафедры иностранных языков Донбасского государственного педагогического университета

**К ПРОБЛЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ
САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ПО
ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ПРИ ПОМОЩИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ
СОВРЕМЕННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ**

В статье рассматриваются некоторые вопросы касательно повышения эффективности самостоятельной работы студентов по иностранному языку при помощи использования современных технологий, определяется роль современных технологий в организации самостоятельной работы и способы их использования, доказывається благотворное влияние этих технологий на развитие самостоятельной работы студентов в условиях кредитно-модульной системы, создание ими условий для эффективной организации самостоятельной работы при изучении иностранного языка.

Ключевые слова: *самостоятельная работа, современные технологии, кредитно-модульная система, творческая личность, лексический и грамматический материал.*

Slabouz V.

senior teacher of the department of foreign languages of Donbas State Pedagogical University

ON THE PROBLEM OF INCREASING THE EFFECTIVENESS OF INDIVIDUAL WORK OF STUDENTS ON FOREIGN LANGUAGES WITH THE HELP OF USING THE MODERN TECHNOLOGIES

In the article there are viewed upon some problems concerning the increase of the effectiveness of individual work of students on foreign languages with the help of the modern technologies, there is also defined the role of the modern technologies in organizing individual work and the ways of their using, there is proved a good influence of the modern technologies on the development of individual work of students under the credit-module system, their creation of the conditions for effective organization of individual work while learning foreign languages.

Key words: individual work, modern technologies, credit-module system, creative personality, lexical and grammatical material.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями. Самостійна робота студентів в умовах роботи за кредитно-модульною системою є однією з найважливіших складових частин учбової роботи у вищому навчальному закладі. Її метою є формування творчої особистості, яка здатна на саморозвиток, самоосвіту, інноваційну діяльність не лише під час навчання в університеті, а й протягом усього життя: сучасна людина повинна навчатися сприймати та аналізувати великий об'єм нової інформації, критично ставитися до її оцінки, вміти аналізувати. Особливе значення набуває організація самостійної роботи при вивченні іноземних мов як одного із засобів спілкування та пізнання оточуючого світу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Проблемами інноваційних технологій займаються такі дослідники, як Н. Басова, С. Ветров, М. Кларін, І. Підласий, Ж. Поплавська, Д. Стетченко, В. Тинний, В. Шукшунов. Застосування у педагогіці нових інформаційних технологій розглядали у своїх дослідженнях В. Безпалько, А. Нісімчук, І. Підласий, О. Шиян та інші.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Традиційно самостійна робота студентів займала значний обсяг у процесі оволодіння іноземною мовою, зокрема при засвоєнні та опрацюванні лексичного, граматичного матеріалу, при розвиткові навичок читання та писемного мовлення. Існуючі підручники, словники, довідники, комп'ютерні та мультимедійні технічні засоби, мережа Інтернет надають широкі можливості

студентам самостійно опрацювати матеріал та удосконалювати знання з іноземної мови. Однак у цьому процесі роль викладача не повинна бути пасивною, він повинен правильно організувати самостійну роботу студентів, створити необхідне навчально-методичне забезпечення. Важливу роль в цьому процесі відіграє використання комп'ютерних технологій та мережі Інтернет, аудіо - та відеоматеріалів, методу проектів тощо. Слід підкреслити, що ефективною самостійна робота може бути лише тоді, коли студенти зацікавлені у її виконанні. Усі перераховані вище технології в значній мірі сприяють досягненню цієї мети.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Розглянемо роль сучасних технологій в організації самостійної роботи та засоби використання більш детально. Комп'ютерні технології та мережа Інтернет є основними способами зацікавлення та заохочення студентів до самостійної роботи завдяки багатьом факторам. По-перше, це зручність у використанні та доступність цих засобів, адже сьогодні у кожному вищому навчальному закладі є комп'ютерні класи та мультимедійні аудиторії, під'єднанні до мережі Інтернет, а переважна більшість студентів має комп'ютер та Інтернет вдома. По-друге, способом заохочення є широкі можливості для самостійної роботи студентів, такі як праця з текстами, аудіо та відеоматеріалами, спеціальними програмами, електронне тестування знань, спілкування з носіями іноземної мови в режимі он-лайн, можливість знайти потрібний матеріал на будь-яку тему тощо.

Сьогодні існує низка комп'ютерних програм для вивчення, розвитку та вдосконалення знань, умінь та навичок студентів. Всі ці програмні продукти можна розподілити на чотири основні категорії:

1. Електронні словники (Lingvo, Webster's Dictionary, Longman Dictionary, Macmillan English Dictionary та інші), що надають можливість швидко знаходити слово з усіма його значеннями та можливими граматичними формами, прослуховувати озвучену транскрипцію та розглядати приклади речень з даним словом, щоб краще зрозуміти його значення у різних контекстах. Їх можна активно застосовувати для самостійної роботи з текстом, аудіо та відеоматеріалами тощо.

2. Електронні перекладачі, що дозволяють перекладати великі тексти (Prompt, Magic Goody та інші), які проте не завжди надають переклад, що відповідає усім синтаксичним та стилістичним нормам мови. Застосовуються для самостійної роботи з текстом.

3. Програми для вивчення іноземної мови, орієнтовані на свою аудиторію та рівень володіння мовою. Можуть активно використовуватися на різних етапах роботи з лексичним та граматичним матеріалом.

4. Програми для тестування з іноземної мови (електронне тестування з TOEFL, IELTS та ін.) служать для перевірки та контролю знань, визначення загального рівня володіння іноземною мовою.

Окрім вищезазначених категорій, варто зазначити також наявність спеціальних програм для викладачів, які дозволяють проводити електронне тестування студентів. Такі програми можуть стати незамінними у процесі перевірки та оцінки самостійної роботи студентів, оскільки вони суттєво економлять час викладача.

Таким чином, комп'ютерні технології та мережа Інтернет є надзвичайно ефективними засобами організації самостійної роботи студентів мовних спеціальностей і заслуговують широкого використання. Вони комплексно розвивають навички мовлення, дозволяють глибше зрозуміти культуру країни, мова якої вивчається, спонукають інтерес до вивчення іноземної мови.

Важливим елементом самостійної навчальної діяльності студентів при оволодінні іноземною мовою є використання відеоматеріалів. Робота з такими матеріалами урізноманітнює види діяльності студентів, підвищує рівень мотивації вивчення іноземної мови, дає можливість працювати з автентичними зразками мови, що є особливо актуальним з огляду на відсутність іншомовного оточення. Потенціал відеометоду для комунікативного викладання мови очевидний. З усіх доступних засобів він забезпечує найточніше відображення мови у користуванні, тому що вона вживається конкретними мовцями, тісно пов'язана з певною мовленнєвою ситуацією, а її комунікативна мета підсилюється цілим рядом візуальних закодованих немовних характеристик (пози, міміка, жести) [1].

Корисною є розробка комплексу завдань до тематично орієнтованих відеоматеріалів, а саме – автентичних художніх фільмів. Обраний відеоматеріал має відповідати темам, що вивчаються згідно з програмою. Фільми добираються з урахуванням вікових особливостей студентів та афективних чинників навчання. Використання сучасного, актуального й цікавого відеоматеріалу сприяє підвищенню пізнавальної активності студентів, надає їм можливість отримати великий обсяг соціокультурної інформації.

Завдання звичайно складаються із підготовчих вправ, що виконуються перед переглядом, низки запитань та завдань на перевірку розуміння відеоматеріалу, а також заключного комплексу вправ на обговорення побаченого та виконання творчих письмових завдань.

Завдання, що виконуються перед переглядом відеозапису, містять вправи на прогнозування змісту фільму, роботу з лексикою, налаштування студентів на сприймання відповідного матеріалу, активізацію фонових знань. Перевірка розуміння змісту здійснюється за допомогою вправ на визначення

правильності тверджень, тестових завдань із варіантами відповідей, вправ на заповнення пропусків або вибір із низки запропонованих лексичних одиниць тощо. Вправи останньої групи спрямовані на практичне використання лексичного матеріалу, що відбувається при виконанні письмових творчих завдань та обговоренні питань, пов'язаних із різними аспектами певної теми, а також широкого кола актуальних загальнолюдських проблем. Слід звернути увагу на те, що низка вправ сприяє активізації не лише лексичного, але й граматичного матеріалу [2].

Перегляд фільмів та виконання вправ сприяє розвитку пам'яті, уваги, логічного та творчого мислення, а також поглибленню знань студентів про країну, мова якої вивчається. Комплекс вправ має відповідати вимогам зв'язку всіх видів мовленнєвої діяльності, а саме розвитку навичок аудіювання, говоріння, читання та письма.

Одним з найефективніших та найцікавіших методів самостійної роботи студентів при вивченні іноземних мов є метод проектів. Він надає можливості студентам навчитись самостійно шукати шляхи вирішення проблеми, знаходити та відбирати необхідну інформацію, аналізувати, створювати новий практично значущий для них продукт, робити свої висновки та презентувати широкій аудиторії. Метод проектів сприяє розвитку творчих здібностей студентів та пробуджує пізнавальний інтерес, поліпшує зацікавлення вивченням іноземної мови, а тому широко використовується викладачами для самостійної роботи студентів. Навчальний проект включає такі основні етапи: підготовчий, організаційний, виконавчий, рефлексивний. На молодших курсах ця робота спрямована здебільшого на поглиблене вивчення студентами окремих тем, на старших має науково-дослідницький характер. Проконтролювати самостійну роботу можна досить легко, адже на кожному етапі проекту студент здає короткий звіт, створює своє власне портфоліо, а в кінцевому результаті захищає проект, що розкриває не лише знання теоретичного матеріалу, а й уміння використовувати на практиці одержані знання, творчі здібності, відстоювати власну думку.

Метод проектів як один із видів самостійної роботи дає можливість максимально реалізувати індивідуальний підхід до студентів з різним рівнем знань і є могутнім засобом для розширення рецептивного лексичного запасу, сприяє поглибленню та закріпленню знань, розширенню творчого потенціалу студентів та підвищенню інтересу до іноземної мови.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Усі ці сучасні технології сприяють розвиткові самостійної роботи студентів в умовах роботи за кредитно-модульною системою, створюють умови для ефективної організації

самостійної роботи при вивченні іноземних мов як одного із засобів спілкування та пізнання оточуючого світу.

Література

1. Олійник Л.Й. Інноваційні технології викладання іноземних мов [Електронний ресурс] // http://www.rusnauka.com/Page_ru.htm.
2. Федоренко Ю.П. Доцільність і особливості використання аудіо і відеоматеріалів на уроках іноземної мови [Електронний ресурс] // http://www.rusnauka.com/10_NPE_2008/Philologia/29839.doc.htm.

Попович О.М.

*асистент кафедри педагогіки та методики дошкільної освіти
Мукачівського державного університету*

УДК 377.21

КОНСТРУКТИВНИЙ КОМПОНЕНТ В СТРУКТУРІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

Автор у статті конкретизував значення конструктивної діяльності в структурі підготовки майбутніх педагогів. Зокрема зазначено, що у процесі реалізації конструктивної функції педагогічної діяльності педагогом вирішується низка завдань, серед яких важливе місце посідає оптимальна організація пізнавальної діяльності вихованців.

Також визначено загальні умови реалізації конструктивного компоненту в змісті і формах професійної педагогічної підготовки. Перша умова полягає у плануванні своєї діяльності й діяльності вихованців, самоаналізі життєвих ситуацій і особистісних установок. Друга умова передбачає моделювання застосування знань у новій педагогічній ситуації через проектну роботу. Третя умова виявляється в міждисциплінарній інтеграції на заняттях-тренінгах, в роботі з картотекою, аналіз мотивації до вивчення профільних дисциплін, академічної активності.

Указано, що формування основ конструктивності студентів можливо тільки за умови конструктивного освітнього середовища факультету. Таке середовище формується системою відповідності законам усвідомленої потреби, потенційних можливостей і цілепокладання, мотиваційного програмно-цільового керування самонавчанням, демократичності (ефективності), пріоритету цінності здоров'я; закон переходу кількісних явищ у якісні.

Ключові слова: *конструктивна діяльність, майбутній педагог, студент, педагогічна освіта, зміст, проект.*

*Попович О.М.**ассистент кафедры педагогики и методики дошкольного образования
Мукачевского государственного университета***КОНСТРУКТИВНЫЙ КОМПОНЕНТ В СТРУКТУРЕ ПОДГОТОВКИ
БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ**

Автор в статье раскрыл значение конструктивной деятельности в структуре подготовки будущих педагогов. В частности указано, что в процессе реализации конструктивной функции педагогической деятельности педагогом решается ряд задач, среди которых важное место занимает оптимальная организация познавательной деятельности воспитанников.

Также автор определил общие условия реализации конструктивного компонента в содержании и формах профессиональной педагогической подготовки. Первое условие: планирование своей деятельности и деятельности воспитанников, самоанализ жизненных ситуаций и личностных установок. Второе условие предполагает моделирование применения знаний в новой педагогической ситуации через проектную работу. Третье условие – междисциплинарная интеграция на занятиях-тренингах, в работе с картотекой, анализ мотивации к изучению профильных дисциплин, академической активности.

Указано, что формирование основ конструктивности студентов возможно в конструктивной образовательной среде факультета. Такая среда формируется системой соответствия законам осознанной потребности, потенциальных возможностей и целеполагания, мотивационного программно-целевого управления самообучением, демократичности (эффективности), приоритета ценности здоровья; перехода количественных явлений в качественные.

Ключевые слова: *конструктивная деятельность, будущий педагог, студент, педагогическое образование, содержание, проект.*

*Popovich O. M.**assistant of the chair of pedagogy and methods of preschool education
Mukachevo State University***CONSTRUCTIVE COMPONENT IN THE STRUCTURE OF FUTURE
TEACHERS' PREPARATION**

The author of the article shows the value of constructive activity in the structure of future teachers' preparation. It's particular noted that in the process of constructive functions of teachers' pedagogical activity a number of tasks, among which is the optimal organization of pupils' cognitive activity, is solved.

The author also has set out the general conditions of implementation of structural component in the context and forms of professional teachers' training. The first condition is planning of activities, the self-life situations and

personal attitudes. The second condition provides for modeling application of knowledge in new teaching situation, through project work. The third condition is the interdisciplinary integration in the classroom-training, working with a card file, the analysis of the motivation to study specialized subjects, the academic activity.

The article has stated that the foundations of constructive students is possible only under condition of constructive educational environment of the faculty. This environment is created by the system of compliance perceived needs, potentials and goal setting motivational software-based management learning, democracy (efficiency), the priority value of health; transition of quantitative changes into qualitative ones.

Keywords: *constructive activities, future educator, student, teacher education, the project's context.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Перехід від інформаційної системи освіти до розвивальної визначив нові вимоги до педагогічної підготовки. З огляду на сучасні вимоги суспільства, змінюється й місія вищої школи. У межах теорії конструктивізму змінюються пріоритети педагогічного процесу у вищій школі, зважаючи на нові цінності (орієнтація на демократичний процес формування й реалізації змісту освіти, особистість студента, його право на вибір) на відміну від традиційних (директивних, педагогоцентристських). Стає затребуваним викладач, який є суб'єктом особистісного й професійного зростання, уміє проектувати й реалізовувати на практиці розвиваючі освітні ситуації нового типу, здатний гнучко адаптуватись до умов професійно-педагогічної діяльності, що змінюються. Отже, викладач вищої школи стає активним організатором освітнього процесу.

Розвиток здібності до конструктивної діяльності набуває сьогодні такої значущості тому, що вона є базовою якістю особистості, її ядром, центральною характеристикою. Оскільки заявлена Національною доктриною розвитку освіти у XXI столітті особистісно орієнтована модель має впроваджуватися у життя. Це означає опору на природну здібність дитини конструювати. На жаль, безліч шаблонів, зразків, готових орієнтирів, запропонованих дорослими дитині для відтворення, пригнічують цю здібність. Вельми часто уміння конструктивної діяльності лишається незатребуваними, потенційними, ресурсними. Тобто такими, що не актуалізуються, гальмуються в розвитку і проявах.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Аналіз психолого-педагогічної літератури засвідчує, що в

сучасній науці накопичено значний масив досліджень, присвячених проблемі підготовки вчителя (О. Абдулліна, О. Безпалько, Л. Кондрашова, Н. Кузьміна, О. Мороз, Д. Ніколенко, В. Сластьонін, О. Щербаков та ін.). Значний інтерес становлять дослідження особливостей структури особистості і діяльності вчителя, удосконалення його психолого-педагогічної підготовки та формування педагогічної майстерності (Н. Гузій, В. Гриньова, В. Кан-Калик, А. Маркова та ін.). Аспекти педагогічної діяльності у сучасних умовах впровадження інформаційно-комунікативних технологій у навчально-виховний процес досліджують Р. Гуревич, М. Жалдак, Ю. Машбиць, О. Христіанінов, С. Яшанов. У контексті дослідження особливу увагу привертають дисертаційні роботи останніх років (О. Безпалько, А. Макарова, М. Севастюк), в яких під різним кутом зору досліджується проблема підготовки вчителя до продуктивної організації навчально-виховного процесу.

Однак, проведений аналіз джерел засвідчив, що на сьогодні, незважаючи на інтенсивні пошуки вчених з метою створення теорії педагогічного конструювання, залишаються мало вивченими питання її змістовного наповнення, структури і функцій компонентів підготовки майбутніх педагогів до організації конструктивної діяльності дітей, педагогічного проекту.

Формулювання цілей статті: конкретизувати функціональне значення конструктивної діяльності в структурі підготовки майбутніх педагогів, визначити загальні умови реалізації конструктивного компоненту в змісті і формах професійної педагогічної підготовки.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Пріоритетні напрями реформування системи підготовки педагогічних кадрів в сучасних умовах можемо визначити такі: зміцнення якості педагогічної освіти в умовах варіативних освітніх програм; забезпечення відповідності між змістом підготовки педагогів та змістом ланок освіти; спадкоємність змісту і технологій підготовки учителя на усіх ланках педагогічної освіти; розробка теоретичних, науково-методичних і практичних підходів до підготовки кадрів, здатних інтегруватися у міжнародний простір засобом сучасних інформаційно-комунікативних технологій; створення умов для самореалізації професійних і особистісних потенцій студентів вищих педагогічних навчальних закладів, - зумовлюють звернення до проблеми формування компетенцій у сфері конструктивної діяльності і навчання. Зазначимо, що формування основ конструктивності студентів пов'язане із удосконаленням конструктивної освітньої сфери вищих педагогічних навчальних закладів.

Як відомо, в структурі діяльності майбутнього педагога можна виділити гностичний, конструктивний, організаторський і комунікативний функціональні компоненти, які охоплюють усі найбільш значущі її сторони [1]. Центральне місце серед них, з нашої точки зору, посідає конструктивний компонент, адже сучасний педагог вирішує цілу низку задач, характерних саме для конструктивної діяльності, а саме: змістовне й методичне оновлення навчальних курсів, відбір і компонування навчального матеріалу, планування самонавчання; засвоєння й розробка нових освітніх та інформаційних технологій, планування професійних дій педагога і вихованців; пошук нових форм роботи, проектування методичної бази педагогічного процесу; оцінка якості навчально-пізнавальної і науково-дослідної діяльності.

У процесі реалізації конструктивної функції педагогічної діяльності педагогом вирішується низка завдань, серед яких важливе місце посідає оптимальна організація пізнавальної діяльності вихованців, зокрема, процесів отримання знань та формування вмінь і навичок, що є актуальним у нинішніх умовах, оскільки, згідно з теорією конструктивізму, істотно змінюється процес пізнання, у якому «студент виконує функції активного суб'єкта та замість запам'ятовування готової інформації вибудовує власні знання на підставі існуючих концепцій унаслідок взаємодії із середовищем» [2, с. 12].

Знання студент отримує в процесі виконання когнітивних і практичних дій, конструюючи їх шляхом пошуку власного розуміння та визначення значення реальних об'єктів, на підставі набутого досвіду. Відбувається процес самостійного пізнання реальних, а не абстрактних об'єктів унаслідок взаємодії з ними, у процесі взаємодії з іншими людьми, обміну досвідом і персональними інтерпретаціями, внаслідок чого студентом створюється суб'єктивний образ об'єктивної реальності.

Установлено, що конструктивна діяльність передбачає узгодження особистісних установок і професійних ціннісних орієнтацій. У психолого-педагогічній літературі наголошено, що педагогічна діяльність вимагає від учителя прояву таких здібностей, як: конструктивні, організаторські, комунікативні. У діяльності учителя вони перебувають у тісній взаємодії.

З огляду на проблематику нашого дослідження, зазначимо, що здібності людини до конструктивної діяльності – це проектування навчально-виховного процесу й формування особистості вихованця, уміння передбачити результати виховної роботи. Від ступеня розвитку конструктивних здібностей залежить ефективність конструктивної діяльності. Остання в системі підготовки майбутніх фахівців передбачає: проектування навчально-виховного процесу, з відбір, композиція навчального матеріалу, розробка робочих планів.

Конструктивне освітнє середовище, що формує професійні компетентності студентів педагогічних вищих навчальних закладів, які, у свою чергу, забезпечуються наявністю розвинених основ конструктивності, здатна функціонувати на факультеті тільки у випадку налагодженої системи ситуацій організації конструктивної діяльності, що моделює комплексне застосування знань; системи ситуацій міждисциплінарної інтеграції, зокрема систематичне використання навчально-пізнавальних завдань, що конструюють середовище міждисциплінарного застосування знань; системи ситуацій, що надають можливості для саморозвитку й самореалізації особистості студента, розвитку необхідних здатностей, пов'язаних з індивідуальними особливостями його конструктивного мислення; по створенню додаткових організаційно-педагогічних умов, спрямованих на посилення мотивації студентів до вивчення дисциплін, підвищення їх пізнавальної й академічної активності.

Формування основ конструктивності студентів можливо тільки за умови конструктивного освітнього середовища факультету, що живе в межах законів системи конструктивного навчання: закон усвідомленої потреби – людей навчається тоді, коли усвідомлює цьому потребу; закон потенційних можливостей і цілепокладання – навчання людини відповідає конструктивній (самооцінки й зовнішньої оцінки) оцінці її потенційних можливостей і поставленим цілям; закон мотиваційного програмно-цільового керування самонавчанням – цілеспрямоване планомірно поступальне навчання людини в мотиваційному полі навчально-пізнавального середовища; закон демократичності (ефективності) – у процесі професійної підготовки студент має право вибору середовища навчання, темпу навчання, форми, методу, прийомів, засобів інформації, змісту, контролю, виду навчальної діяльності тощо; закон пріоритету цінності здоров'я; закон переходу кількісних явищ у якісні.

Конструктивна діяльність успішна у випадку досить сформованого рівня основ конструктивності: єдності й боротьби протилежностей. Цей закон узгоджує проектування навчально-виховного процесу через це написання планів-конспектів занять, підготовку сценаріїв свят, виховних заходів, розробку системи і послідовності виховних впливів, дій колективу, окремих груп і вихованців. Таким чином, конструктивна діяльність передбачає перспективне і поточне планування, відбір і розподіл навчального матеріалу, планування власне педагогічної взаємодії.

Варто зазначити, що розвитку конструктивних здібностей майбутніх педагогів сприяє подолання особистістю суперечностей, складностей, що виявляються у наступному: підпорядкуванні особистісних установок меті виховання, задекларованій в офіційних документах; узгодженні послідовності власних дій і дій окремих вихованців, груп, колективу в

цілому з урахуванням здібностей дітей, вікових та індивідуальних особливостей їхнього розвитку; поєднанні функцій контролю за виконанням певних дидактичних, виховних і розвивальних завдань і педагогічного спостереження за динамікою особистісного розвитку учасників педагогічного процесу.

Важливо вчити студентів – майбутніх педагогів розташовувати навчальний матеріал упродовж навчального року найбільше раціонально, у логічному взаємозв'язку, розподіляти дидактичні завдання з урахуванням вимоги всебічного гармонійного розвитку особистості. Виконувати ці вимоги допомагають певні знання. Наприклад, об'єктом планування повинні бути не тільки основні професійні знання, навички й уміння, передбачені ОКХ і ОПП, але й відповідні підготовчі вправи, спеціальні тренінги для розвитку особистісних якостей, конструктивних здібностей, уміння самоконтролю успішності, професійно спрямована організація студентського дозвілля. Особливої уваги заслуговують так звані наскрізні заняття-тренінги, що мають багатоцільову спрямованість. Смісл таких занять-тренінгів – випереджальний розвиток конструктивних здібностей, послідовне проникнення в світ професії.

Важливо також навчити студентів найбільше оптимально розрахувати навчальний час, визначений час на окремі етапи навчання, на окремі види навчального матеріалу, активний відпочинок. При проектуванні педагогічного процесу треба спиратися на обґрунтоване визначення кількості аудиторного навантаження, години для самостійної, науково-дослідної, творчої роботи для того, щоб створити ефективне емоційне тло для формування особистісної установки. Плідна конструктивна діяльність передбачає уміння постійного самоаналізу життєвих і психолого-педагогічних ситуацій. Результати таких самоспостережень і самоаналізу допомагають чітко визначити оптимальні засоби, методи, шляхи досягнення поставлених завдань.

У цьому аспекті цікавим видається ознайомлення майбутніх педагогів з принциповими положеннями оптимізації педагогічного процесу. Важливо зорієнтувати студентів на те, щоб навчити вибирати найдоцільніші засоби досягнення поставлених завдань на максимально ефективному рівні з меншою витратою ресурсів часу. У цьому суттєва відмінність конструктивної діяльності загалом. Допоможе у цьому плані досвід ведення тематичних чи проблемних картотек. Грамотно складена картотека допомагає майбутньому вчителю успішно готуватися до кожного заняття з урахуванням оптимізації засобів, дотримання принципів наочності, систематичності, поступовості, послідовності, індивідуалізації. При цьому важливо розрізняти дві картотеки: картотеку для вихованців (роздатковий матеріал) і картотеку для вчителя (контрольна, психолого-

педагогічна картотека). Картотека для вчителя є зібранням тематичних інформативних карток, у кожній з яких розкривається методика навчання конкретній конструктивній дії, а також розвитку особистісних якостей. Створення такої картотеки починається із з'ясування й запису відповідних педагогічних завдань. Подальші записи в картках – результати добору засобів для розв'язку намічених цілей.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших наукових розвідок у визначеному напрямку. Отже, конструктивна діяльність передбачає перспективне й поточне планування процесу навчання й виховання, відбір і розподіл навчального матеріалу, планування своєї діяльності й діяльності вихованців. Для формування у майбутніх педагогів особистісної установки як умови підготовки їх до організації конструктивної діяльності на перший план в психолого-педагогічній підготовці варто висунути чітке визначення цілей і завдань професійної освіти. Особливу увагу варто також приділити формуванню необхідних навичок планування професійного, особистісного і кар'єрного зростання.

Готовність до конструктивної діяльності як елемент професійної компетентності студентів, який може бути сформований у випадку проведення належної роботи, а саме: організації конструктивної діяльності, моделюючої комплексне застосування знань у новій педагогічній ситуації через проектну роботу; здійсненні міждисциплінарної інтеграції, у тому числі через систематичне використання навчально-пізнавальних задач, які конструюють середовище міждисциплінарного застосування професійних знань (наприклад, заняття-тренінги); створення ситуацій, які надають можливості для саморозвитку та самореалізації особистості студента, розвитку здібностей, які пов'язані з індивідуальними особливостями конструктивного мислення кожної особистості (робота з картотекою); дотримання додаткових організаційно-педагогічних умов, які спрямовані на підсилення мотивації студентів до вивчення профільних дисциплін, підвищення їх академічної активності.

Перспективними вбачаються такі напрями розробки указаної проблеми: аналіз принципів положень організації конструктивної діяльності дітей у навчальному процесі; розробка методичного супроводу, спрямованого на формування особистісних установок студентів педагогічних навчальних закладів на конструктивну діяльність.

Література

1. Кузьмина Н. В. Психологическая структура деятельности учителя / Н. В. Кузьмина, Н. В. Кухарев. – Гомель : изд-во Гомельского гос. ун-та, 1996. – 57 с.
2. Равчина Т. Діяльність викладача вищої школи в контексті сучасної філософії освіти / Т. Равчина // Вісник Львівського університету. – Серія педагогіки. – 2009. – Вип. 25. – Ч. 3. – С. 11–22.

Чекан О. І.

асистент кафедри педагогіки і методики дошкільної та початкової освіти Мукачівського державного університету

УДК 371.333+004

ВИКОРИСТАННЯ КОМП'ЮТЕРНО-ОРІЄНТОВАНИХ ЗАВДАНЬ В СИСТЕМІ СУЧАСНИХ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ

У статті проаналізовані основні типи програм, типи занять із використанням комп'ютерно-орієнтованих завдань. Визначено дидактичні принципи та дидактичні завдання щодо розроблення занять із застосуванням комп'ютерно-орієнтованих завдань у системі сучасних інформаційно-комунікаційних технологій навчання. Проведено аналіз психолого-педагогічної літератури щодо інформаційно-комунікаційних технологій в освіті. Вивчено теоретичні засади проблеми інформатизації освіти. Визначено основну мету та завдання підготовки майбутнього педагога в інформаційних умовах. Вказані способи використання у навчальному процесі інформаційно-комп'ютерних технологій. Зазначено можливості використання комп'ютера при викладанні в поєднанні з традиційними засобами навчання. Вказані позитивні сторони комп'ютерної навчальної програми. Проаналізовані дидактичні завдання та методи що вирішують комп'ютерно-орієнтовані завдання. Опрацьовано структуру інформаційного масиву мультимедійного середовища та вказано її рішення. Запропоновано методику організації роботи із використанням мультимедійного комп'ютерного середовища. Визначено етапи роботи з комп'ютерно-орієнтованими завданнями.

Ключові слова: *комп'ютерно-орієнтовані завдання, інформаційно-комунікаційні технології, інформаційне суспільство, інфологічна модель навчального середовища, дидактичні принципи, дидактичні завдання.*

Чекан О. І.

асистент кафедри педагогіки і методики дошкільного і начального образования Мукачевского государственного университета

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОМПЬЮТЕРНО-ОРИЕНТИРОВАННЫХ ЗАДАЧ В СИСТЕМЕ СОВРЕМЕННЫХ ИНФОРМАЦИОННО-КОМУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ОБУЧЕНИЯ

В статье проанализированы основные типы программ, типы занятий с использованием компьютерно-ориентированных задач. Определены дидактические принципы и дидактические задачи по разработке занятий с применением компьютерно-ориентированных задач

в системе современных информационно-коммуникационных технологий обучения. Проведен анализ психолого-педагогической литературы по информационно-коммуникационным технологиям в образовании. Изучены теоретические основы проблемы информатизации образования. Определены основные цели и задачи подготовки будущего педагога в информационных условиях. Указанные способы использования в учебном процессе информационно-компьютерных технологий. Отмечено возможности использования компьютера при преподавании в сочетании с традиционными средствами обучения. Указанные положительные стороны компьютерной обучающей программы. Проанализированы дидактические задачи и методы решающих компьютерно-ориентированных задач. Обработано структуру информационного массива мультимедийной среды и указано ее решения. Предложена методика организации работы с применением мультимедийного компьютерного окружения. Определены этапы работы с компьютерно-ориентированными задачами.

Ключевые слова: компьютерно-ориентированные задачи, информационно-коммуникационные технологии, информационное общество, инфологическая модель учебной среды, дидактические принципы, дидактические задачи.

Chekan O.I.

assistant of department of pedagogics and method of preschool and initial education Mukachevo State University

THE USE OF COMPUTER –ORIENTED TASKS IN THE SYSTEM OF MODERN INFORMATIONAL AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES OF TRAINING

The article deals with the basic types of programs and studies with the use of computer –oriented tasks. Didactic principles and tasks in elaboration of the lessons with the use of computer –oriented tasks in the system of modern informational and communication technologies of training are determined. The analysis of psychological and educational literature on these technologies in education is realized. The theoretical foundations of the problem of informatization in education are explored. The key goals and tasks in the training of future teachers in informational terms are determined. The methods of use of informational and computer technologies in the educational process are showed. The possibility of the use of computers in teaching with the traditional learning tools are mentioned. The positive aspects of the computer training program are mentioned. The didactic methods for solving computer-oriented tasks are analyzed. The structure of informational array of multimedia environment is elaborated and its solution is showed. The method of organization of work with use of multimedia computer environment is proposed.

The stages of working with computer-oriented tasks are determined. The set of computer-based techniques, methods and learning forms on the basis of informational technology means in teaching sense are investigated. The role and the place of computer-oriented tasks in learning process of the institutes of higher education are determined.

Key words: *computer-oriented tasks, information and communication technologies, informational society, infological model of the learning environment, didactic principles, didactic tasks.*

Постановка проблеми. Пріоритетними напрямками розвитку освіти є формування високого рівня інформаційної культури кожного члена суспільства, впровадження сучасних інформаційно-комунікаційних технологій у навчально-виховний процес.

На сучасному етапі інформатизація освіти розглядається як система взаємопов'язаних організаційно-правових, соціально-економічних, навчально-методичних, науково-технічних, виробничих та управлінських процесів, спрямованих на задоволення освітніх, інформаційних, обчислювальних і телекомунікаційних потреб учасників навчально-виховного процесу [2, с.159-170].

Сучасний період формування інформаційного суспільства вимагає становлення форм і методів системи освіти, які орієнтовані на формування підготовки фахівця. На першому місці виступають вимоги до підготовки спеціаліста, який міг би самостійно поновлювати знання та вміння, вести пошук, приймати рішення, аналітично оцінювати ситуацію, творчо генерувати ідеї. В даний час активно досліджуються шляхи інтеграції активних методів навчання з інтерактивними навчальними середовищами і комп'ютерними комунікаційними технологіями.

Аналіз актуальних досліджень. Філатов О.К. [9, с.256-280] розуміє інформатизацію освіти як:

- комплекс заходів, пов'язаних з насиченням освітньої системи інформаційними засобами, інформаційними технологіями і інформаційною продукцією;

- методологію і стратегію вдосконалення відбору змісту методів і організаційних форм навчання, орієнтованих на розвиток особи навчаних, їх інтелектуального потенціалу, ефективну підготовку їх до життя і професійної діяльності в «інформаційному суспільстві».

Метою підготовки майбутнього педагога в інформаційних умовах є формування навичок застосування комп'ютерно-орієнтованих завдань у вузі, а пізніше – у професійній діяльності. Петухова Л. Є. зазначає, що завданням підготовки є не тільки навчити його виконувати вибрані операції у програмному забезпеченні, але й самостійно здійснювати пошук

і засвоювати незнайомі операції, які йому будуть необхідні у професійній діяльності [4, с.226-230].

Як відзначає Ю.С. Брановський [1, с.145-150] в педагогічному сенсі нова інформаційна технологія навчання повинна містити сукупність прийомів, методів, форм навчання на комп'ютерній основі, на основі засобів інформаційних технологій.

Одним зі способів інтенсифікації зазначеного процесу і розв'язання вказаних протиріч є використання у навчальному процесі інформаційно-комп'ютерних технологій. На сьогодні завдяки дослідженням А.А. Давиденко, І.П. Дроздова, В.Я.Ляудіса, Ю.І.Машбиця, В.В.Рубцова та інших вчених [1, с.145-150], [5, с.7–11] найбільш повно розроблені психологічні основи створення комп'ютерних засобів навчання.

Дидактичний аспект проектування комп'ютерних засобів розроблений менше, хоча саме вирішення цього питання забезпечує ефективність застосування ІКТ у навчальному процесі. Так, загальнопедагогічні аспекти використання комп'ютера досліджували В.Ю.Биков, І.Є.Булах, М.І.Жалдак, В.К.Цонєва; дидактичні аспекти, а також функції комп'ютера – В.В.Одегова, І.В.Синельник, Н.Ф.Тализіна; методику застосування комп'ютерів аналізували Т.В.Габай, Ю.І.Лобанов. Принципи використання інформаційно-комп'ютерних технологій під час викладання різних дисциплін досліджуються О.Г.Глазуновою, І.О.Теплицьким, О.Ю.Афанасьєвою, Л.С.Глобою, С.В.Росохою, О.М.Джерджулою, М.М.Козяром, Ю.В.Лук'яненком, І.В.Сальник та ін. Активно працювали в цьому напрямі такі зарубіжні вчені, як Т.Барський, С.Бандерсон, Т.Ейджер, А.Лесгодс, Г.Кедровіч, Ф.Янушкевич та інші.

Метою статті є виділення основних типів програм, типів занять із використанням комп'ютерно-орієнтованих завдань, визначення дидактичних принципів, дидактичних завдань щодо розроблення занять із застосуванням комп'ютерно-орієнтованих завдань в системі сучасних інформаційно-комунікаційних технологій навчання.

Виклад основного матеріалу. Застосування комп'ютерно-орієнтованих завдань педагогами змінює методи роботи зі студентами. Комп'ютер стає інструментом, що організовує самостійну роботу і керує нею. Виконання практичних занять при вивченні різних тем дозволяє проводити роботу в індивідуальному ритмі - диференційовано з кожним студентом. При такому навчанні з'являється можливість використовувати різні підказки, які можна викликати на екран за короткий проміжок часу і отримати можливість виконати завдання, спираючись на допомогу.

Досліджуючи ефективність використання комп'ютерних систем, науковці відзначають, [3, с.3–6] що комп'ютери можуть бути з успіхом використані на всіх етапах навчальних занять. Використання комп'ютерно-

орієнтованих завдань значно поширює можливості внесення різноманітних дидактичних вправ у навчальний процес, тим самим формується у студентів інтерес до заняття.

Комп'ютер може використовуватися на заняттях при викладанні дисциплін для подання текстової інформації, засвоєння навчального матеріалу в процесі інтерактивної взаємодії (вихованець-комп'ютер), повторення і закріплення знань, умінь і навичок; для підсумкового контролю і самоконтролю результатів навчання.

Комп'ютер має можливості продемонструвати через екран велику кількість потрібної інформації і не замінює традиційні засоби навчання, а лише доповнює їх. Тому виникає необхідність розроблення методики використання комп'ютера в конкретних навчальних ситуаціях; розроблення навчальних комп'ютерних програм, які б забезпечували поступове засвоєння знань. (навчальних, інформаційних, контролюючих, ігрових тощо). Комп'ютерна навчальна програма сприяє усуненню монотонності у навчанні, сприяє індивідуалізації навчання, надає можливість працювати одночасно сильним, середнім і слабким вихованцям, дає можливість самим управляти навчальною діяльністю. Програмований матеріал має бути цікавим і викликати позитивні емоції в дітей, розвивати бажання навчатися працювати з інформацією, розвивати творчі здібності, мати навчально – контролюючий характер.

Виконання комп'ютерно-орієнтованих завдань вирішує такі дидактичні завдання:

- забезпечує диференційований підхід у навчанні: електронний носій наповнений додатковою навчальною інформацією, з якою вихованець знайомиться в залежності від власного рівня знань;
- забезпечує інтерактивний підхід (постійне спілкування, подання правильних відповідей на поставлені завдання);
- сприяє підвищенню пізнавальної активності за рахунок різноманітної мультимедійної інформації;
- здійснює поточний контроль знань, при якому полегшується (само) оцінювання у навчанні.

Для того, щоб експериментально вирішити ці завдання можна використовувати такі методи як: особиста педагогічна практика, спостереження за навчальним процесом; анкетування; метод кількісного і якісного аналізу робіт.

У роботі із комп'ютерно-орієнтованими завданнями, важливим елементом заняття є ознайомлення із структурою інформаційного масиву мультимедійного середовища. Вирішити цю складну педагогічну проблему можна через введення у систему підготовки фахівців методик побудови інфологічної моделі навчального середовища.

Постановка комп'ютерно-орієнтованого завдання - один із мало відпрацьованих в педагогічній та методичній літературі етапів роботи на заняттях. (ціль, засоби, процес і результат) які є складовими системи підготовки до застосування КОЗ.

Методика організація роботи із використанням мультимедійного комп'ютерного середовища вимагає уміння інтегрувати його в структуру уроку як високопродуктивний засіб подачі інформації. Цей вид роботи в можна віднести до самостійної роботи під контролем викладача. Особливістю самостійної роботи є те, що її виконання повинно бути достатньо вмотивовано і організовано. Актуальною на цьому етапі роботи постає проблема стимулювання навчально-пізнавальної активності студентів. Якщо студент, залишається пасивним до поставленого завдання, то рівень його пізнавальних здібностей обмежиться лише відтворенням навчального матеріалу, що не створює психологічних умов формування знань та вироблення навичок пізнавальної діяльності.

Можна розділити роботу з комп'ютерно-орієнтованими завданнями на декілька етапів. На першому етапі розкривається дидактичний зміст завдання, ставиться навчальна мета роботи. В евристичній формі описується один із можливих варіантів виконання поставленого завдання. На початковому етапі впровадження мультимедійних навчальних середовищ студенти мають дотримуватися запропонованої послідовності виконання комп'ютерно-орієнтованого завдання. Набувши достатнього досвіду управління середовищами, вони намагаються самостійно вибудувати власну траєкторію досягнення поставленого завдання.

Використати весь навчальний матеріал, зосереджений у програмному комплексі мультимедійного середовища на одному занятті практично неможливо. Переважна більшість комп'ютерних навчальних пакетів перевантажена навчальною інформацією, яка може бути використана як для досягнення поставленої дидактичної мети так і для виконання додаткових завдань. Завдання викладача - виділити достатній перелік питань, сумарний об'єм знань, який забезпечить досягнення поставленої навчальної мети.

Другий етап роботи відводиться під самостійну роботу студента в інтерактивному режимі із комп'ютерним навчальним середовищем. Використання тільки одного пакету обмежує дидактичні можливості комп'ютерно-орієнтованих завдань. Тому більшість таких завдань виконуються із використанням декількох комп'ютерних програм. Виконання комп'ютерно-орієнтованих завдань має передбачати використання як текстових редакторів, перекладачів так і засобів відтворення музичних та звукових файлів. Зміст комп'ютерно-орієнтованого завдання може подаватися через підготовлений у

текстовому редакторі файл-завдання. Першим кроком до виконання завдання є вивчення змісту текстового файлу. У практиці роботи була апробована велика кількість різних за форматом комп'ютерно-орієнтованих завдань. Найбільш практичними та ефективними виявились структуровані комплексні завдання. До складу такого завдання входить: - вступна частина, що формалізує мету роботи, та коротко описує програмне оточення даного завдання; - змістовна частина, що розкриває основний зміст завдання у вигляді переліку результатів, які необхідно досягнути в ході роботи за комп'ютером; - алгоритм роботи у навчальному середовищі.

Третій – заключний етап роботи спрямовується на отримання зворотної інформації про результати роботи за комп'ютером, підведення підсумків і аналіз досягнутих результатів самостійної роботи. При можливості оцінюється рівень досягнутих результатів через проведення оперативних педагогічних вимірювань. Більшість мультимедійних середовищ надають можливість проводити тестування з метою оцінки досягнутого рівня знань. Засоби тестування, інтегровані у мультимедійних середовищах мають обмежені можливості. Теорія педагогічних вимірювань вимагає, що контроль за якістю навчання повинен бути об'єктивним, систематичним та дієвим. Використовуючи тільки тестові технології, викладачеві важко забезпечити виконання всіх «функцій контролю: діагностичної, навчальної, виховної, організаційної, розвивальної, мотиваційно-стимулюючої.» [2, с.159-170].

Аналіз основних досліджень, що стосуються використання стандартних офісних пакетів дозволив трактувати напрацьований педагогічний досвід через систему комп'ютерно-орієнтованих завдань достатніх для досягнення цілей навчальної діяльності.

Методика застосування комп'ютерно-орієнтованих завдань в системі сучасних інформаційно-комунікаційних технологій навчання знаходиться на стадії становлення. У сучасній педагогічній літературі відсутні методичні рекомендації щодо організації занять з застосуванням комп'ютерно-орієнтованих завдань.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Отже, основні типи програм, які можна використовувати при розробленні та впровадженні комп'ютерно-орієнтованих завдань поділяються на:

-тренувальні, комунікаційні (Інтернет), тестові системи, системи мультимедіа.

Нами виділені типи занять, на яких ефективно використовуються комп'ютерно-орієнтовані завдання, що дозволяють систематизувати науково-пошукову роботу над вивченням педагогічних аспектів використання інформаційних технологій.

Запропоновані дидактичні принципи розроблення занять із застосуванням комп'ютерно-орієнтованих завдань які дозволяють фахівцям самостійно створювати власні сценарії проведення таких занять. Множина індивідуальних траєкторій досягнення поставленого завдання обмежується кількістю груп, виділених за рівнем самостійної навчально-пізнавальної активності майбутніх фахівців.

Виконання комп'ютерно-орієнтованих завдань вирішує такі дидактичні завдання:

- забезпечує диференційований підхід у навчанні, тобто електронний носій, наповнений додатковою навчальною інформацією, з якою студент знайомиться використовуючи власний рівень знань;
- забезпечує інтерактивний підхід: постійне спілкування студента, подання правильних відповідей на поставлені завдання;
- сприяє підвищенню пізнавальної активності студентів за рахунок різноманітної мультимедійної інформації;
- здійснює поточний контроль знань, при цьому полегшується (само) оцінювання студента у навчанні.

Література

1. Брановский Ю.С. Педагогическая информатика /Ю.С. Брановский – Ставрополь, 1996. –206 с.
2. Давиденко А.А. Використання цифрової фототехніки у наукових дослідженнях /А.А. Давиденко — К.: Інформ.системи, 2009. — С. 159-170.
3. Інформатизація освіти – провідний напрям підвищення результативності навчального процесу // Комп'ютер у школі і сім'ї. – 2011. – № 1(89). – С. 3–6.
4. Горобець С.М. Основи комп'ютерної графіки /С.М.Горобець. – К.: Центр навчальної літератури, 2006. – 232 с.
5. Петухова Л.Є. Актуальні питання формування інформативних компетентностей майбутніх учителів початкових класів / Л. Є. Петухова., О. В. Співаковський // Комп'ютер у школі і сім'ї. – 2011. – №1(89). – С. 7–11.
6. Дроздова І.П. Методика викладання, педагогіка та психологія вищої освіти /І.П. Дроздова.- Х.: 2008. - 140с.
7. Жалдак М. І. Комп'ютерно орієнтовані засоби навчання математики, фізики, інформатики: [посібник для вчителів] / Жалдак М. І., Лапінський В. В., Шут М. І. – К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2004. – 182 с.
8. Кононець Н. В. Аспекти педагогічної майстерності викладача: розробка електронних підручників / Н. В. Кононець // Витоки педагогічної майстерності : зб. наук. праць. – 2009. – № 6. – С. 202–210.
9. Филатов О.К. Информатизация технологий обучения в высшей школе./ О.К. Филатов – М., 2001. – 283 с.

Мірошніченко Т.

аспірантка кафедри початкової і дошкільної освіти Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка

УДК 378.22: 373.3:[615.85]

МОДЕЛЬ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ВИКОРИСТАННЯ ЗАСОБІВ ЕСТЕТОТЕРАПІЇ У НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ

У статті представлена модель процесу підготовки майбутніх учителів до використання естетотерапевтичних засобів у навчально-виховному процесі школи I ступеня, охарактеризовано структурні компоненти розробленої моделі.

Ключові слова: модель, моделювання, підготовка майбутніх учителів початкових класів до використання естетотерапевтичних засобів.

Мірошніченко Т.

аспірантка кафедри начального и дошкольного образования Полтавского национального педагогического университета имени В.Г. Короленка

МОДЕЛЬ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ СРЕДСТВ ЭСТЕТОТЕРАПИИ В УЧЕДНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

В статье обоснована модель процесса подготовки будущих учителей начальных классов к использованию средств эстетотерапии в учебно-воспитательном процессе школы I степени, охарактеризованы структурные компоненты разработанной модели.

Ключевые слова: модель, моделирование, подготовка будущих учителей начальных классов к использованию эстетотерапевтических средств.

Miroshnichenko T.

Post-graduate student of Poltava National Pedagogical University named after V.G. Korolenko (PNPU)

MODEL OF TRAINING OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS TO THE USE OF THE MEANS OF AESTHETIC THERAPY IN THE EDUCATIONAL PROCESS

The article deals with a model of training of teachers to use of aesthetic-therapeutic means in the educational process of first grade school. The structural components of the developed model are described.

Key words: model, modeling, training of primary school teachers to the use of the means of aesthetic therapy.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. У сучасних умовах

реформування системи вищої освіти України набувають актуальності питання підвищення рівня професійної підготовки вчителів початкових класів. Одним із найважливіших завдань якісної освіти є формування готовності педагога до використання сучасних психолого-педагогічних технологій особистісно зорієнтованого навчання й виховання, прагнення до особистісно-професійної самореалізації та самовдосконалення.

Серед численних інновацій щодо створення психологічно комфортних умов для формування і розвитку гармонійної особистості в умовах освітнього закладу чільне місце займає окремий напрям психолого-педагогічної науки – естетотерапія. Це інтегроване поняття, яке об'єднує дві складові: естетичне (від грецьк. *aisthetikos* – чуттєвий) та терапія (від грецьк. *therapeia* – лікування). Як зазначає О. Федій, естетотерапія – природна система інтегративної терапії, яка передбачає лікування звуком, природою, рухом, драмою, малюнком, кольором, спілкуванням тощо й несе в собі приховані інструкції збереження цілісності людської особистості, її духовного ядра [7, с. 8]. Тому постає актуальна проблема формування готовності майбутніх фахівців початкової ланки освіти до використання потужного психолого-педагогічного потенціалу мистецьких, природних, соціальних засобів естетотерапії у роботі з молодшими школярами з метою їх гармонізації та соціалізації.

Обґрунтування сутності та структури готовності майбутніх учителів початкових класів до естетотерапевтичної діяльності свідчить про складність даного процесу, що вимагає створення структурно-функціональної моделі процесу підготовки майбутніх педагогів до застосування естетотерапевтичних технологій у професійній діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проведений аналіз науково-педагогічної літератури засвідчив, що проблемі педагогічного моделювання присвячено досить значну кількість праць вітчизняних і зарубіжних учених (Г. Балл, В. Безпалько, С. Гончаренко, Г. Дмитренко, А. Маркова, В. Семиченко, Г. Сухобська, Н. Щуркова, Є. Ямбург та ін.). Доцільність та ефективність використання методу моделювання процесу підготовки майбутніх педагогів до професійної діяльності обґрунтовано у працях В. Афанасьєва, Н. Глузман, І. Раєвської, О. Семенов, О. Снісаренко, Н. Тітаренко, М. Шипович, В. Шуляра та інших.

Багато сучасних дисертаційних досліджень присвячено питанню підготовки майбутніх учителів до використання арт-терапевтичних, естетотерапевтичних технологій у професійній діяльності (Л. Аметова, У. Дутчак, О. Кондрицька, Л. Лебедева, І. Малишевська, Н. Павленко, Н. Сергєєва, О. Федій, О. Філь та ін.).

Однак проблема підготовки майбутніх учителів початкових класів до застосування естетотерапевтичних засобів у роботі з учнями є малодослідженою і потребує подальшого вивчення.

Мета статті – розробити й теоретично обґрунтувати модель професійної підготовки майбутніх учителів до використання засобів естетотерапії у навчально-виховному процесі школи I ступеня.

Виклад основного матеріалу дослідження. Одним із ефективних методів, що широко використовується в педагогічній науці, є моделювання – процес штучного створення моделі (ідеальної, речової або знакової у вигляді схем, спеціально організованого словесного опису, фізичних конструкцій, знакових форм чи формул), яка схематично, у спрощеному вигляді відображаючи частину дійсності, відтворює структуру, якості, сутнісні взаємозв'язки між елементами об'єкта, важливі для конкретного дослідження [4, с. 36]. На думку В. Міхеєва, моделювання зумовлює вивчення педагогічних явищ і процесів на спеціальному об'єкті – моделі, яка є проміжною ланкою між суб'єктом – педагогом, дослідником – і предметом дослідження, тобто певними властивостями і відношеннями між елементами навчально-виховного процесу [3, с. 5].

В Українському педагогічному енциклопедичному словнику моделювання трактується як один із методів пізнання і перетворення світу, який дістав досить значне поширення з розвитком науки; обумовив створення нових типів моделей, які розвивають нові функції самого методу [2, с. 290].

Аналізуючи теоретичне значення моделювання педагогічних процесів, С. Гончаренко вважає, що організація і проведення наукового дослідження на належному рівні неможливі без побудови теоретичної моделі – системи, дослідження якої служить засобом одержання інформації про іншу систему [2, с. 290]. Головну ознаку теоретичної моделі науковець убачає в тому, що вона «показує чіткий фіксований зв'язок елементів, передбачає певну структуру, яка відображає внутрішні, істотні відношення реальності» [1, с. 134].

У педагогічній науці моделювання можна використовувати в різноманітних аспектах, а саме:

- гносеологічний, у якому модель відіграє роль проміжного об'єкта - в процесі пізнання педагогічного явища;
- загальнометодологічний, який дозволяє оцінювати зв'язки і відношення між характеристиками стану різних елементів навчально-виховного процесу на різних рівнях їх опису й вивчення;
- психологічний, який дозволяє вести опис різних сторін навчальної і педагогічної діяльності та виявляти на цій основі психолого-педагогічні закономірності [3, с. 8].

Узагальнивши існуючі в психолого-педагогічних дослідженнях наукові підходи до моделювання педагогічного процесу, ми визначили, що модель підготовки майбутніх учителів початкових класів до використання засобів естетотерапії – це упорядкована єдність взаємопов'язаних та взаємозумовлених структурних компонентів, що становлять ціле.

Враховуючи той факт, що процес формування естетотерапевтичної компетентності майбутніх учителів початкової школи є складним багатостороннім механізмом, ми вважаємо, що при побудові моделі найбільш ефективним буде застосування комплексу таких наукових підходів: особистісно орієнтованого, особистісно-діяльнісного, компетентнісного, синергетичного, системного.

Здійснюючи практичне втілення запропонованої моделі в умовах вищого педагогічного навчального закладу, вважаємо за доцільне на кожному з етапів підготовки керуватися сукупністю науково-педагогічних принципів, дотримання яких забезпечить досягнення поставленої мети і завдань підготовки студентів до використання засобів естетотерапії у навчально-виховному процесі початкової школи. До них належать: принцип гуманізації, цілісності, індивідуалізації і диференціації, оптимізації, демократизації, емоційності. Означені принципи взаємопов'язані та зумовлюють один одного.

Нами визначено такі структурні компоненти моделі підготовки майбутніх учителів початкових класів до використання засобів естетотерапії: цільовий, змістовий, операційно-діяльнісний, контрольнорегулятивний, оціночно-результативний.

Цільовий компонент розробленої моделі включає мету і завдання, досягнення яких сприятиме підвищенню рівня готовності майбутніх учителів початкової школи до використання засобів естетотерапії у роботі з учнями.

Основною метою підготовки майбутніх учителів початкових класів до застосування естетотерапевтичних методів і засобів у роботі з молодшими школярами є формування готовності студента до означеної діяльності. Відповідно до визначеної мети нами конкретизовані завдання:

- формування у студентів позитивної мотивації до використання засобів естетотерапії у професійній діяльності;
- засвоєння знань з науково-методологічних основ естетотерапії;
- оволодіння уміннями й навичками використання сучасних естетотерапевтичних технологій у роботі з учнями на уроках та позаурочний час;
- формування готовності майбутнього педагога до професійного самоаналізу та саморозвитку, розвиток уміння здійснювати самооцінювання естетотерапевтичної діяльності.

Змістовий компонент відображає сукупність знань, умінь і навичок, необхідних для ефективного використання естетотерапевтичних засобів впливу на особистість молодшого школяра. Важливим фактором данного компоненту є впровадження у навчальний процес авторського спецкурсу «Використання засобів естетотерапії у навчально-виховному процесі початкової школи», який є складовою частиною психолого-педагогічної підготовки майбутнього вчителя початкових класів.

У результаті вивчення спецкурсу «Використання засобів естетотерапії у навчально-виховному процесі початкової школи» студент повинен знати: зміст основних понять та термінів з курсу; об'єкт, предмет, завдання естетотерапії; основні функції естетотерапії; взаємозв'язок естетотерапії з іншими науками; основні засоби та види естетотерапії; історичні аспекти використання естетотерапевтичних засобів у роботі з дітьми у зарубіжній та вітчизняній педагогіці; особливості психофізіологічного розвитку та емоційно-чуттєвої сфери молодших школярів; критерії відбору змісту естетотерапевтичних методик; психолого-педагогічний потенціал засобів естетотерапії у роботі з дітьми молодшого шкільного віку; роль педагога-естетотерапевта у профілактиці та подоланні емоційно-естетичного дисбалансу учнів початкової школи, основні вимоги до особистості педагога-естетотерапевта; методики організації та проведення естетотерапевтичної педагогічної діяльності в умовах навчально-виховного процесу початкової школи.

У результаті вивчення спецкурсу «Використання засобів естетотерапії у навчально-виховному процесі початкової школи» студент повинен уміти: виділяти та організовувати естетичний компонент у навчально-виховному процесі початкової школи; визначати психолого-педагогічний потенціал основних засобів естетотерапії; добирати відомі і створювати авторські естетотерапевтичні технології в залежності від поставлених цілей; добирати відомі і створювати авторські технології використання естетотерапевтичних засобів у навчально-виховному процесі школи I ступеня в залежності від поставлених цілей; розробляти конспекти уроків із навчальних предметів початкової школи, включаючи естетотерапевтичні засоби, і доводити доцільність та значення їх використання.

Операційно-діяльнісний компонент є одним із головних складових компонентів, оскільки він відображає процесуальність підготовки майбутніх учителів початкових класів до використання естетотерапевтичних засобів. Він передбачає вибір оптимальних методів, прийомів, засобів і форм навчання.

Процес формування готовності майбутнього вчителя початкових класів до естетотерапевтичної діяльності найбільш якісно здійснюватиметься за допомогою застосування традиційних та активних

методів (ділова та рольова гра, дискусії, інтерактивне спілкування, виконання творчих завдань), засобів навчання (навчально-методичне забезпечення, комп'ютерна і мультимедійна техніка). До оптимальних форм організації навчальної діяльності майбутніх фахівців слід віднести аудиторні (лекції-презентації, практичні і лабораторні заняття, педагогічна практика, індивідуальні навчально-дослідні завдання, самостійна робота тощо) та позааудиторні (студентські клуби за інтересами, проблемні групи та гуртки тощо).

Ефективність операційно-діяльнісного компоненту залежить від активної взаємодії педагога й студента, встановлення між ними суб'єкт-суб'єктних взаємин, що ґрунтуються на щирих, довірливих стосунках.

Контрольно-регулятивний компонент дозволяє здійснювати перевірку розробленої моделі і полягає у постійному здійсненні контролю за якістю оволодіння навчальним матеріалом. Перевірка сформованості знань і умінь здійснюється шляхом усного та письмового опитування, тестового контролю, лабораторних, практичних робіт, самоконтролю тощо. Важливу роль відіграє самоконтроль, що полягає в «усвідомленому регулюванні студентом своєї діяльності задля забезпечення таких її результатів, які б відповідали поставленим завданням, вимогам, нормам, правилам, зразкам» [6, с. 297]. Здійснення контролю і самоконтролю забезпечує функціонування зворотного зв'язку в навчальному процесі – одержання педагогом і студентом інформації про ступінь засвоєння навчального матеріалу, типові помилки, недоліки, що викликає необхідність внесення в цей процес відповідних корективів.

Оціночно-результативний компонент передбачає оцінку педагогом та самооцінку студентом досягнутих результатів відповідно до поставлених завдань. Даний складник визначає результат процесу підготовки майбутніх учителів до естетотерапевтичної діяльності – сформовану компетентність студентів щодо використання психолого-педагогічного потенціалу засобів естетотерапії у професійній діяльності.

Виходячи з мети, завдань, принципів, педагогічних умов формування готовності студентів до використання естетотерапевтичних засобів у професійній діяльності було визначено етапи підготовки майбутніх учителів початкових класів до означеної діяльності, а саме: мотиваційно-інформаційний, змістово-процесуальний, творчо-рефлексивний.

Основною метою мотиваційно-інформаційного етапу є формування стійкої професійної мотивації до вивчення студентами основ естетотерапії. З цією метою до змісту навчальних психолого-педагогічних дисциплін («Теорія та історія педагогіки», «Основи педагогічної майстерності», «Вікова психологія», «Вступ до спеціальності», «Дидактика», «Педагогічна творчість», «Педагогічна психологія», «Теорія та методика

виховання», «Основи валеології») нами введено теоретичний і практичний матеріал, спрямований на усвідомлення студентами ефективності естетотерапевтичного підходу в освітньому процесі та актуальності такої роботи в навчально-виховному процесі початкової школи.

Мета змістово-процесуального етапу полягає у формуванні системи наукових знань із естетотерапії, сукупності умінь і навичок використання естетотерапевтичних засобів у роботі з молодшими школярами шляхом упровадження в навчальний процес спецкурсу «Використання засобів естетотерапії у навчально-виховному процесі початкової школи».

Творчо-рефлексивний етап спрямований на узагальнення й систематизацію знань з естетотерапії, умінь застосовувати потужний психолого-педагогічний потенціал естетотерапевтичних засобів у процесі проходження виробничої педагогічної практики та аналіз власної естетотерапевтичної діяльності.

Необхідним компонентом забезпечення ефективності практичного втілення розробленої моделі підготовки майбутнього вчителя початкових класів до використання засобів естетотерапії вважаємо створення відповідних педагогічних умов, що сприяють підвищенню ефективності підготовки. До них належать: забезпечення позитивної професійної мотивації; реалізація особистісно-орієнтованого підходу у процесі підготовки майбутніх педагогів до естетотерапевтичної діяльності; естетизація змісту професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів; формування готовності студентів до естетотерапевтичної діяльності у школі I ступеня.

Кінцевим результатом розробленої моделі є формування естетотерапевтичної компетентності майбутнього учителя початкових класів, що включає чотири критерії готовності студента до реалізації завдань естетотерапії в навчально-виховному процесі: професійно-мотиваційний, когнітивний, операційно-діяльнісний, оцінно-рефлексивний.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Отже, розроблена нами модель підготовки майбутніх учителів початкових класів до використання засобів естетотерапії є упорядкованою сукупністю взаємопов'язаних та взаємозумовлених структурних і функціональних компонентів, які складають певну цілісну систему. Вирішення складових у моделі дозволило розділити її на блоки (цільовий, змістовий, операційно-діяльнісний, контрольно-регулятивний, оціночно-результативний), які сприятимуть успішному формуванню естетотерапевтичної компетентності студентів. Перспективами подальших досліджень є експериментальна перевірка ефективності розробленої нами структурно-функціональної моделі підготовки майбутніх учителів до естетотерапевтичної діяльності в початковій школі.

Література

1. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження : методологічні поради молодим науковцям / С. У. Гончаренко. – Київ-Вінниця : ТОВ фірма «Планер», 2010. – 308 с.
2. Гончаренко С. У. Український педагогічний енциклопедичний словник / С. У. Гончаренко. – Рівне : Волинські обереги, 2011. – 552 с.
3. Михеев В. И. Моделирование и методы теории измерений в педагогике. – 3-е изд., стереотип. / В. И. Михеев. – М. : КомКнига, 2006. – 200 с.
4. Пирогова О. В. Моделирование в образовании / О. В. Пирогова // Инновации в образовании. – 2004. – № 5. – С. 36 – 40.
5. Цехмістрова Г. С. Основи наукових досліджень : навч. посібник / Г. С. Цехмістрова. – К. : Видавничий Дім «Слово», 2006. – 240 с.
6. Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / Михайло Миколайович Фіцула. – 2-е вид., доп. – К. : Академвидав, 2010. – 456 с.
7. Федій О. А. Естетотерапія / О. А. Федій. – К. : Центр учбової літератури, 2007. – 256 с.

Наталевич Н. П.

аспірантка кафедри культурології та методики викладання культурологічних дисциплін Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка

УДК 378.22.015.31:17.023.36:[7.072.2]

**НОРМАТИВНІ ВИМОГИ ДО ІНТЕГРОВАНОЇ
МИСТЕЦТВОЗНАВЧОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ФАХІВЦЯ
КУЛЬТУРОЛОГІЇ**

У статті визначається зміст і значення інтегрованої мистецтвознавчої компетентності майбутніх культурологів в умовах модернізації освіти для забезпечення ефективної підготовки фахівців в освітньому процесі педагогічного університету.

Ключові слова: *інтегрована мистецтвознавча компетентність, підготовка фахівця культурології, нормативні документи.*

Наталевич Н. П.

аспірантка кафедри культурології та методики преподавания культурологических дисциплин Полтавского национального педагогического университета имени В. Г. Короленко

**НОРМАТИВНЫЕ ТРЕБОВАНИЯ К ИНТЕГРИРОВАННОЙ
ИСКУССТВОВЕДЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СПЕЦИАЛИСТА
КУЛЬТУРОЛОГИИ**

В статье определяется содержание и значение интегрированной искусствоведческой компетентности культурологов в условиях

модернизации образования для обеспечения эффективной подготовки специалистов в образовательном процессе педагогического университета.

Ключевые слова: *интегрированная искусствоведческая компетентность, подготовка специалиста культурологии, нормативные документы.*

Natalevych N.P.

Post-graduate student of Poltava National Pedagogical University named after Korolenko

STATUTORY REQUIREMENTS FOR INTEGRATED ART COMPETENCY OF CULTURAL STUDIES EXPERT

This article defines the meaning and significance of the integrated art competence of future cultural studies experts under the conditions of modernizing the education to ensure effective training of specialists in the educational process of the Pedagogical University.

Keywords: *integrated art studies competency, training of cultural studies experts, normative documents.*

Актуальність проблеми. Культурологічна освіта є основою культурної діяльності особистості, а культурно-мистецький чинник є визначним фактором духовного становлення держави. Культурологія містить в собі мистецький потенціал, а культуролог потребує інтегрованої мистецтвознавчої компетентності. В першу чергу – це культура виробництва мистецтва, його розповсюдження, пропаганди, сприймання, розуміння, насолоди мистецтвом, нарешті, культура естетичного виховання. Виникло і певне розуміння завдань культурології у суспільстві: духовний розвиток особистості, формування і задоволення її духовних потреб, збагачення її діяльності. Специфіка культурології полягає саме у її інтегративному характері, в орієнтації на буття та діяльність людини й суспільства як цілісних феноменів.

Окремі напрацювання з проблеми мистецтвознавчої компетентності містяться в нормативних документах (ОПП і ОКХ) різних рівнів підготовки фахівців з культурології у класичних і педагогічних університетах України, які вказують на наявність у професіограмі культуролога у першу чергу інтегрованого мистецтвознавчого компонента.

Інтегрована мистецтвознавча компетентність як складна, багатоаспектна проблема, яка розглядається в основному через призму ключових понять і механізмів, упроваджуваних у психолого-педагогічну теорію і практику освіти, у т.ч. вищої школи, не є достатньо дослідженою у наступному. Оскільки компетентність і компетенція є інтегральною характеристикою вихованця дошкільного виховного закладу, учня школи, студента вищого навчального закладу, як особистості, а, відтак, майбутнього фахівця, які формуються у процесі навчально-виховного

процесу в системі освіти і здобуті ним на високоякісній основі знання, уміння, навички перестають бути „символічним капіталом” [1; 31], то пріоритетним у цих дослідженнях стає **питання розробки основних підходів до управління** як цими знаннями, так і щоденно збагачувальною інформацією для вирішення конкретних соціальних, професійних завдань, у яких можуть проявитися і реалізуватися ці уміння, навички.

Аналіз досліджень і публікацій. Компетентнісний підхід є предметом наукового дослідження вітчизняних науковців – І. Бабин, П. Бачинського, Н. Бібік, Г. Гавришак, І. Гудзик, Н. Дворнікової, Я. Кодлюк, Л. Кравченко, О. Локшиної, С. Ніколаєнко, О. Овчарук, Л. Пильгун, О. Пометун, І. Родигіна, О. Савченко, В. Стрельников, Л. Сень, С. Сисоєвої, Т. Смагіної, Г. Терещук, С. Трубачевої, Н. Фоменко та ін.

Сучасні тенденції розвитку освіти через призму компетентнісного підходу були розглянуті на:

– Міжнародній конференції „Професійні компетенції та компетентності вчителя” (листопад 2006 – Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка)

– Науково-практичній конференції „Наукова дискусія: питання педагогіки і психології” (Москва, 2012 року – Міжнародний центр науки та освіти);

– Науково-методичному збірнику „Гуманізація навчально-виховного процесу” (2012г. Слов'янський державний педагогічний університет).

– Міжнародної науково-практичній конференції „Компетентнісний підхід у системі неперервної професійної освіти” (13-15 лютого 2013 р – Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди)

– Всеукраїнські педагогічні читання „Упровадження нового змісту початкової освіти: теорія і практика” / ПНПУ імені В.Г. Короленка. – Полтава, 2012. [1]

Характеристику компетентнісного підходу досліджували учені Росії: М. Авдєєва, В. Байденко, Е. Бондаревська, В. Введенський, Н. Вовнова, А. Вербицька, Г. Дмитрієва, Д. Іванова, Г. Зверєва, І. Зимня, В. Краєвський, К. Митрофанова, А. Петрова, В. Серікова та ін. Аналіз праць цих учених дає змогу виявити, що проблема інтегрованої мистецтвознавчої компетентності майбутнього фахівця культурології є недостатньо вивченою й потребує уточнень та узагальнень.

Мета статті полягає у виявленні змісту і значення інтегрованої мистецтвознавчої компетентності майбутніх культурологів в умовах модернізації освіти для забезпечення ефективної підготовки фахівців в освітньому процесі педагогічного університету.

Виклад основного матеріалу дослідження. Ґрунтовним науковим підходом визначається поняття „компетентність” Міжнародною комісією Ради Європи, якою було сформульовано перелік ключових компетенцій з використанням логічно визначеного ряду: *вивчати – шукати – думати – співпрацювати – діяти – адаптуватись* [4; 5-15]. При цьому, робочою групою по підготовці звіту Європейській раді в Стокгольмі і Єврокомісією визначений перелік восьми ключових компетенцій для навчання упродовж життя, якими повинен володіти кожний європеєць:

- навички рахування та письма / компетенція в галузі рідної мови;
- базові компетентності в галузі математики, природничих наук та технологій / математична і фундаментальна природничо-наукова та технічна компетенції;
- іноземні мови / компетенція в сфері іноземних мов;
- використання інноваційних технологій / або інформаційні та комунікаційні технології / комп'ютерна компетенція;
- здатність та уміння навчатись / навчальна компетенція;
- соціальні навички / міжособистісна, міжкультурна та соціальна компетенції, а також громадянська компетенція;
- підприємницькі навички / компетенція підприємництва;
- загальна культура та етика / культурна компетенція [4; 4-8].

У контексті Болонського процесу зазначено, що використання терміна „компетентність” або „компетенція” для визначення цільових установок вищої освіти знаменує зрушення від суто (або переважно) академічних норм оцінювання до комплексної оцінки професійної і соціальної підготовленості випускників ВНЗ. Це зрушення означає трансформацію системи вищої освіти у напрямі більшої адаптації до світу праці в довгостроковій перспективі, а також до освоєння освіти упродовж усього життя [5; 2]. Результатом освіти має бути становлення людини, здатної до співпереживання, готової до вільного гуманістично орієнтованого вибору, індивідуального інтелектуального зусилля і самостійної, компетентної і відповідальної дії в політичному, економічному, професійному і культурному житті, яка поважає себе й інших, терпима до представників інших культур і національностей, незалежна в думках і відкрита для іншого погляду й несподіваної думки [2; 51]. Традиційна орієнтація професійної освіти на підготовку фахівців не може забезпечити такої готовності, тому виникає проблема перегляду цільових установок, уточнення критеріїв їх професійної підготовки, заснованих на компетентнісному підході. Щоб перейти до більш цілісної моделі освіти, де ключовими орієнтирами є досвід, компетентність, суб'єктність, необхідна не заміна однієї моделі іншою, а постійне співіснування двох парадигм – **знаннєво-предметної і культурно-компетентної.**

Отже, це вимагає створення європейських організаційних структур зі впровадження своєрідного „європаспорта” – сертифіката, у якому будуть зазначені засвоєні студентом компетенції і кваліфікації, що пройшли процедуру взаємовизнання (сертифікації), а також доповнення європейського резюме спеціальним додатком з переліком освоєних спеціальних професійних і ключових компетенцій [4; 5]. **Сертифікація фахівця** – це процедура визначення відповідності професійно важливих якостей і властивостей фахівця, його компетенції тощо вимогам, що надані у нормативних документах, у яких відображені вимоги до його кваліфікації. Відповідність якості підготовки випускника вимогам галузевого стандарту вищої освіти має визначатись його компетенціями, а саме: *соціально-особистісними* (КСО); *загальнонауковими* (КЗН); *інструментальними* (КІ).

Підготовка фахівців за спеціальністю „Культурологія” є одним із освітянських засобів вирішення проблеми розбудови незалежної української держави через формування нової когорти етично і естетично вихованих і культурно продуктивних громадян суспільства, які відзначаються широким світоглядом, і здатні втілювати у практику сучасні культуротворчі концепції, рекомендувати та впроваджувати науково обґрунтовані технології культури творення.

Актуалізується значення художньої культури як засобу активного впливу на свідомість індивіда та посилюється необхідність підготовки нової генерації високоосвічених учителів культурологічних дисциплін, глибоко обізнаних у галузі національної художньої культури і здатних до активної культурно-творчості та продукування нетрадиційних підходів у розв’язанні завдань художньої освіти й естетичного виховання нового покоління національно свідомих громадян. Діяльність культуролога зорієнтована не лише на роботу з дітьми в межах загальноосвітніх шкіл, а й у різноманітних позашкільних закладах. Вона передбачає спеціальну культурно-освітню роботу з батьками і можливість роботи з дорослими в різноманітних закладах освіти. Якісна культурологічна підготовка та сформований естетичний смак дозволяють також безпосередньо створювати артефакти художньої культури і впливати на естетизацію середовища життєдіяльності, тим самим сприяючи розвитку естетичної і загальної культури широкого кола членів суспільства. Особливо це актуальне для сільської місцевості, де вчитель культурологічних дисциплін вже традиційно втілює образ провідника культури, виконуючи не лише педагогічні функції, але й працюючи як дизайнер, лектор, керівник закладів культури, осередків народних промислів тощо.

Метою діяльності культуролога, як зазначено у нормативних документах /ОПП і ОКХ/ спеціальності „Культурологія” – є надання

допомоги особистості в якомога повнішому розкритті її задатків та обдарувань, реалізації творчого потенціалу засобами мистецтва, задоволення потреби в естетичному, моральному та загальнокультурному розвитку, що сприяє її інтеграції в суспільство, професійному визначенню і становленню. Таким чином, у діяльності культуролога можна виділити такі функції: людинотворчу, культуротворчу, культуротрансляційну, культуроохоронну, діагностичну, прогностичну, евристичну.

Реалізація мети діяльності культуролога передбачає набуття у процесі навчання відповідних знань, що охоплюють особистість, її фізичний, психічний, духовний і культурний розвиток, поведінку і діяльність, специфіку творчої реалізації. Сюди входять також відомості про об'єднання й угруповання людей (сім'я, мала група, шкільний колектив, колектив ровесників тощо), в яких може проявитися творча людина; про особливості й умови колективної творчості; про систему закладів, що надають допомогу творчій особистості. Ці знання включають основи теорії, методики й окремих технологій активізації та організації мистецької діяльності різних категорій людей у різних умовах їх художньо-творчої реалізації. До них включаються методи управління і планування професійної та науково-дослідної діяльності у сфері культури та мистецько-педагогічній галузі.

Проаналізувавши нормативні документи /ОКХ і ОПП/ спеціальності „Культурологія” визначили відповідність якості підготовки культуролога вимогам галузевого стандарту вищої освіти, і зазначили його компетенції.

Таблиця 1

Професійна компетентність культуролога

Компетенція	Абревіатура компетенції
Компетенції соціально – особистісні:	КСО
– розуміння етичних та правових норм, що регулюють ставлення людини до суспільства, навколишнього середовища, вміння враховувати їх під час розробки культурно-освітніх, виховних та дизайнерських проектів	КСО.01
– наукове уявлення про здоровий спосіб життя, володіння вміннями та навичками самовдосконалення (фізичне, етичне, моральне, естетичне, харизматичне)	КСО.02
– здатність до професійного вдосконалення, та здійснення професійної діяльності в іншомовному оточенні	КСО.03
– цілісне уявлення про процеси і явища, які відбуваються у суспільстві та природі, розуміння можливості сучасних наукових методів пізнання природи, суспільства,	КСО.04

особистості і володіння ними на рівні, необхідному для вирішення завдань, які виникають при виконанні професійних функцій	
Загальнонаукові компетенції:	КЗН
– базові уявлення про основи філософії, психології, педагогіки, що сприяють розвитку загальної культури й соціалізації особистості, наявність системи естетичних цінностей, знання вітчизняної історії, економіки й права, розуміння причинно – наслідкових зв'язків розвитку суспільства й уміння їх використовувати в професійній і соціальній діяльності	КЗН.01
– базові знання гуманітарних і соціально-економічних наук, здатність науково аналізувати соціально значущі проблеми та процеси, вміння використовувати методи цих наук у різних видах педагогічно-професійної, художньо-професійної та культурно-освітньої діяльності	КЗН.02
– розуміння сутності і соціальне значення своєї майбутньої професії, основні дисципліни з конкретної галузі його діяльності, їх взаємозв'язок у цілісній системі знань	КЗН.03
– здатність поставити мету та сформулювати завдання, пов'язані із реалізацією професійних функцій, уміння використовувати для їх вирішення методи вивчених наук	КЗН.04
– знання методів управління, вміння організувати роботу виконавців, знаходити і приймати управлінські рішення в умовах різних думок	КЗН.05
– знання основних історичних фактів, дат, подій та імена історичних діячів	КЗН.06
– уміння складати хронологічні таблиці й опорні конспекти, робити інформаційні повідомлення з прочитаної літератури і тематичні доповіді, складати питання і тестові завдання	КЗН.07
– знання особливостей структури засобів художньої виразності на практичному й теоретичному рівнях	КЗН.08
– спроможність в умовах розвитку науки і мінливої соціальної практики до переоцінки накопиченого досвіду, аналізу своїх можливостей, вміння набувати нові знання, використовувати сучасну інформацію та освітянські технології	КЗН.09
– уміння давати характеристику пам'яткам культури, знати їх місце в розвитку культурного процесу	КЗН.10

– уміння аналізувати твори мистецтва з урахуванням методики стильового та цілісного аналізу.	КЗН.11
– знання прав та свобод людини і громадянина, основи української правової системи та законодавства, організації та функціонування судових і правоохоронних органів, правові та морально-етичні норми у сфері професійної діяльності	КЗН.12
– елементарні навички аналізу творів мистецтва з позицій їх порівняльного та історико-ретроспективного вивчення	КЗН.13
– спроможність в умовах розвитку науки і мінливої соціальної практики до переоцінки накопиченого досвіду, аналізу своїх можливостей, вміння набувати нові знання, використовувати сучасну інформацію та освітянські технології	КЗН.14
– розуміння феномену культури, її ролі у людській життєдіяльності, способи надбання, збереження та передачі досвіду духовного освоєння світу, базисних цінностей культури;	КЗН.15
– знання форм й типів культур, основні культурно-історичні центри та регіони світу, закономірності їх функціонування та розвитку, місце України в системі світової культури та цивілізації;	КЗН.16
Інструментальні компетенції:	КІ
– вільне володіння державною мовою України;	КІ.01
на базі лексичного і граматичного мінімуму однієї з іноземних мов і граматичного мінімуму, що включає граматичні структури, спілкування усними та письмовими формами;	КІ.02
– оцінка досягнень культури на підставі знань історичного контексту їх створення;	КІ.03
– володіння методами художньої естетики	КІ.04
здатність до діалогу як способу ставлення до культури і суспільства, здобуття досвіду опанування культурою;	КІ.05
– використання й укладання нормативних і правових документів стосовно майбутньої діяльності, вживання необхідних заходів до відновлення порушених прав;	КІ.06
– організація просвітницької роботи	КІ.07
– володіння методиками планування, організації педагогічних досліджень, виконання педагогічних експериментів і обробки їх результатів.	КІ.08

Отже, інтегрована мистецтвознавча компетентність майбутнього фахівця культурології, що ґрунтується на міждисциплінарних, інтегрованих вимогах до результату освітньої діяльності, потребує подальших наукових досліджень, оскільки вимагає від учасників навчально-виховного процесу кардинально змінювати як мету, так і вектор змісту культурологічної освіти: від передачі знань і умінь предметного змісту до формування розвиненої особистості із життєвими і професійними інтегрованими компетентностями. Упровадження цих вимог у навчальний процес передбачає розробку нових стандартів вищої освіти (ОКХ, ОПП, навчальних планів, педагогічних технологій тощо), розширення в структурі навчальних програм міжпредметного компоненту, упровадження інтегрованих навчальних дисциплін, у яких предметні галузі співвідносяться з різними видами компетентностей.

Аналіз наукових праць свідчить про те, що зазначена проблема вивчена аспектно, напрацьовані матеріали мають переважно прикладний характер, стосуються конкретно-методичних аспектів професійної компетентності культуролога. При пошуку інтегрованих мистецтвознавчих компетентностей необхідно звертатися до поняття ключових (базових) компетентностей, що характеризує універсальні компетентності широкого спектру, що створюють основу при підготовці культурологів у контексті Болонських домовленостей для формування компетентностей більш специфічного їх застосування із врахуванням галузі знань, напряму, спеціальності і спеціалізації.

Вирішення цих завдань пов'язане з розвитком системи установ і видів суспільної реалізації культуролога для організації цілеспрямованого, безперервного і системного культурного впливу на окрему особистість та на широкі кола громадськості. Воно вимагає визначення меж компетентності та професійних обов'язків, зміцнення статусу цього фахівця в суспільстві. Це пов'язується з проблемою організації професійної підготовки культуролога в структурі вищої школи.

Обраний нами напрям дослідження знайде своє продовження у вивченні проблеми дослідження професійної компетентності майбутніх культурологів, виявленні переваг та недоліків існуючих підходів до інтегрованих взаємозв'язків культурологічної освіти і практики культуротворення, пошуку моделей інтегрованої системи різнорівневої підготовки культурологів в сучасних умовах, виходячи з соціокультурної обумовленості освітньої політики та філософської концепції творчості як фундаментальної основи життєдіяльності особистості.

Література

1. Гаврищак Г.Р. Компетентність та ключові компетенції викладача ВНЗ / Матеріали регіонального науково-практичного семінару „Професійні компетенції та компетентності вчителя”, 28-29 листопада 2006 р. – Тернопіль: Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, 2006 – С. 31-32.
2. Кравченко Л.М. Концепція компетентісно-концентричної підготовки менеджера у системі неперервної підготовки освіти / Л.М. Кравченко // Гуманізація навчально-виховного процесу: збірник наукових праць / [За заг. ред. проф. В.І. Сипченка]. – Спецвип.8. – Ч.І. – Слов’янськ : СДПУ, 2012. – С. 25-35.
3. Коломієць Н. Вплив ціннісних орієнтацій на формування компетентностей особистості / Н. Коломієць // Імідж сучасного педагога. – 2012. – №6. – С. 10-12.
4. Терещук Г.В. Компетентнісний підхід як фактор зближення освітніх систем. Матеріали регіонального науково-практичного семінару „Професійні компетенції та компетентності вчителя”, 28-29 листопада 2006 р. – Тернопіль: Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, 2006. – С. 5-10.
5. Тушева В.В. Компетентнісний підхід в системі вищої педагогічної освіти / Матеріали Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції „Інтегративний характер ціннісних вимірів освіти в стандартах Болонського процесу”, травень 2008 року. – Бердянськ: Бердянський державний педагогічний університет. Доступ: http://www.bdpu.org/scientific_published/conf_2008.
6. Савченко О.Я. Компетентнісний підхід як чинник якості професійної підготовки майбутнього вчителя / О.Я. Савченко // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова (Серія: Теорія і практика навчання і виховання) : зб. наук. праць. – К.: вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2010. – Вип. 14. – С. 10-16.
7. Савченко О.Я. Взаємозв’язок ключової компетентності „уміння вчитися” з предметними у процесі початкового навчання / О.Я. Савченко // Всеукраїнські педагогічні читання „Упровадження нового змісту початкової освіти: теорія і практика” / ПНПУ імені В.Г. Короленка. – Полтава, 2012.

Ромашенко В.

аспірант Маріупольського державного університету, асистент кафедри освітнього менеджменту та педагогіки

УДК 372.881 (045)

**ОРГАНІЗАЦІЙНІ ФОРМИ І МЕТОДИ ФОРМУВАННЯ
ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ
БАКАЛАВРІВ ФІЛОЛОГІЇ**

У статті визначені й описані організаційні форми і методи навчання, які сприяють формуванню інформаційно-комунікаційної компетенції майбутніх учителів-філологів. Доцільність використання методів у розроблених змістових модулях на предметному рівні обґрунтована організаційними формами навчання. Визначено види ІКТ для підтримки

професійної діяльності фахівця-філолога, подано перелік знань і умінь бакалавра філології у сфері інформаційно-комунікаційних технологій.

Ключові слова: інформаційно-комунікаційна компетенція, бакалавр філології, організаційні форми навчання, методи навчання

Ромашенко В.

аспірант Мариупольського державного університета, асистент кафедри образовательного менеджмента и педагогики

ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ ФОРМЫ И МЕТОДЫ ФОРМИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БАКАЛАВРОВ ФИЛОЛОГИИ

В статье определены и описаны организационные формы и методы обучения, способствующие формированию информационно-коммуникационной компетенции будущих учителей-филологов. Целесообразность использования методов в разработанных содержательных модулях на предметном уровне обоснована организационными формами обучения. Определены виды ИКТ для поддержания профессиональной деятельности специалиста-филолога, перечислены знания и умения бакалавра филологии в сфере информационно-коммуникационных технологий.

Ключевые слова: информационно-коммуникационная компетенция, бакалавр филологии, организационные формы обучения, методы обучения.

Romashenko V.

a graduate student of Mariupol State University, an assistant of Education management and pedagogic department

THE ORGANIZATIONAL FORMS AND METHODS OF FORMATION OF INFORMATIONAL AND COMMUNICATIONAL COMPETENCE OF BACHELORS OF PHILOLOGY

The article identifies and describes the organizational forms and methods of training, contributing to the formation of information and communication competence of future teachers of philology. The feasibility of using the methods developed in the content modules to subjects proved organizational forms of learning. The kinds of ICT to support the professional work of the expert in philology, are the knowledge and skills Bachelor of Philology in field of information and communication technologies.

Key words: information and communication competence, bachelor of linguistics, organizational forms of training, methods of training.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливим науковими чи практичними завданнями. Процес формування інформаційно-комунікаційної компетенції майбутніх учителів-філологів передбачає використання оптимальних організаційних форм і методів навчання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У сучасній дидактиці організаційні форми навчання, включаючи обов'язкові і факультативні, класні та домашні заняття, поділяють на фронтальні, групові та індивідуальні [9, с.124]. Згідно з думкою І.Ф. Ісаєва, А.І. Міщенко, В.А. Сластеніна, Є.М. Шиянова у дидактиці визнається наявність трьох найбільш відомих основних систем організаційного оформлення педагогічного процесу, які відрізняються кількістю учнів, співвідношенням колективних та індивідуальних форм організації навчальної діяльності, ступенем самостійності учнів та специфікою керівництва навчально-виховним процесом з боку педагога: індивідуальне навчання; класно-урочна система; лекційно-семінарська система [7, с.483].

Організаційна форма навчання – це варіативна, але відносно стійка структура взаємодії між його учасниками, зміст якого залежить від мети, навчального матеріалу, методів та умов навчання. Вона являє собою побудову способів спілкування учителя і учнів, викладача і студентів, вихователя і вихованців по завчасно спланованому порядку. Кожна з організаційних форм характеризується своєю структурою, принципом впорядкованості її елементів. І.К.Журавльов, досліджуючи взаємозв'язок прийомів, методів та організаційних форм навчання, зазначає, що на рівні навчального предмету можливий вплив організаційних форм на методи навчання [1]. Методом навчання називають спосіб упорядкованої взаємопов'язаної діяльності викладача і учнів, спрямованої на вирішення завдань освіти, виховання і розвитку в процесі навчання [6, с.177].

Відповідаючи вимогам часу, світова і вітчизняна педагогіка спрямовує значні зусилля на вироблення методик, які оптимально поєднують форми, методи і прийоми навчання для досягнення поставлених цілей, однією з яких є впровадження інформаційно-комунікаційних технологій в освіту. Вивчаються організаційно-методичні умови [4], розробляються теоретико-методичні засади [3, с.286] застосування ІКТ в навчальному процесі.

Питання оптимального добору форм і методів формування інформаційно-комунікаційної компетенції філологів як складової професійної компетентності становить інтерес для дослідників, адже врівноважена система навчання дозволяє підвищувати ефективність освітнього процесу.

Формулювання цілей статті. Метою нашого дослідження є добір оптимальних організаційних форм і методів формування інформаційно-комунікаційної компетенції, тому предметом дослідження є їх змістові та дидактичні характеристики.

Виклад основного матеріалу дослідження. Враховуючи дослідження вітчизняних і зарубіжних учених, зокрема В. В. Осадчого [5],

Р. В. Клопова [2], Dudeney G., Hockly N., [10] ми виходимо з того, що сформована інформаційно-комунікаційна компетенція бакалаврів філології здатність учителя мови та літератури орієнтуватися в інформаційному просторі, отримувати інформацію та оперувати нею відповідно до професійних і власних потреб та до вимог сучасного високотехнологічного суспільства. Ми поділяємо думку С.О.Сисоевої, І.В.Соколової щодо визначення пріоритетів у підготовці майбутніх учителів до застосування інформаційних технологій: переорієнтація методики навчання інформаційним технологіям на пріоритет розвивальної функції; необхідність підвищення у майбутніх фахівців мотивації до навчання та залучення їх до самостійної (індивідуальної та групової) дослідницької роботи на базі комплексного використання інноваційних педагогічних та інформаційних технологій з метою підвищення якості навчання; безперервність формування інформаційної компетенції на освітньо-кваліфікаційному рівні «бакалавр» шляхом запровадження змістових модулів і виділення базового «ядра знань» [8, с. 167].

У структурі інформаційно-комунікаційної компетенції бакалаврів філології ми виділяємо три основні складові (інформатичну, інформаційну і комунікаційну), які відображають знання, вміння, навички, поведінкові характеристики, необхідні філологу для того, щоб бути обізнаним у цій сфері.

Зазначені складові формуються у процесі вивчення двох груп предметів, що становлять базовий і варіативний зміст формування ІКК. Перша з груп – базовий зміст – це предмети власне інформатичного спрямування, що формують інформатичну складову, а друга – варіативний зміст – предмети циклу професійної та практичної підготовки, які є допоміжними і спрямовані на формування інформаційної та комунікаційної складових. Реалізація змісту формування ІКК передбачена в розроблених нами змістових модулях для дисциплін освітньо-професійної програми підготовки бакалаврів філології.

Основні змістовні модулі, включені в дисципліну базового змісту «Основи інформатики та комп'ютерних технологій в філології», яка є інформатичною за цільовим спрямуванням і має на меті надати базові знання, сформувати уміння і навички роботи з програмними засобами, необхідними в роботі вчителя-філолога. Варіативний зміст формування інформаційно-комунікаційної компетенції бакалаврів філології складається із змістових модулів різного типу, що формують переважно інформаційну і комунікаційну складові ІКК та входять до таких дисциплін: «Філософія і соціологія», «Педагогіка», «Психологія», «Безпека життєдіяльності», «Основи охорони праці»; «Вступ до спеціальності», «Основи наукових досліджень», «Математичні і статистичні методи дослідження у філології»,

«Суспільні комунікації»; «Методика викладання мови», «Методика викладання літератури» (методика навчання української, російської мови, іноземних мов, української літератури, зарубіжної літератури), «Теорія і практика профільного і білінгвального навчання ІМ в ЗОШ I-III ступенів» (сучасні технології навчання ІМ та підготовки до зовнішнього тестування), «Теорія та методика виховання» (організація і методика виховної роботи). «Історія зарубіжної літератури», «Практичний курс основної (другої) іноземної мови», «Аналіз художнього тексту», «Лексикологія», «Лінгвокраїнознавство», «Інтерпретація художнього тексту», «Вступ до перекладознавства», «Теорія перекладу з іноземної мови», «Практика перекладу художньої літератури», «Комп'ютерна лексикографія та переклад», «Педагогічна практика», курсові роботи.

У процесі дослідження ми зробили висновок, що організаційними формами формування інформаційно-комунікаційної компетенції можуть бути як традиційні, до яких ми відносимо фронтальні аудиторні (лекції, семінари, практичні заняття), індивідуальні і самостійні, так і інноваційні, до яких ми відносимо фронтальні аудиторні (конференції, дискусії, інтерактивні лекції) та віртуальні (веб-конференції, обговорення в чаті або на форумі), групові аудиторні (робота в парах або малих групах), позааудиторні та віртуальні, індивідуальні аудиторні та самостійні.

Розглянемо зміст зазначених організаційних форм. Традиційні фронтальні аудиторні організаційні форми роботи дозволяють у традиційний спосіб засвоювати знання, формувати вміння і закріплювати навички роботи із сучасними інформаційними технологіями. Але такі традиційні форми навчання, як лекції, мають трансляційно-ілюстративний характер, тому підходять у випадках, коли необхідно ознайомити студентів із значним обсягом теоретичної інформації, що має формувати базові знання з навчальної дисципліни.

Семінари дозволяють реалізувати два протилежні види завдань: або загальне ознайомлення із широким колом питань, або поглиблення знань з конкретної теми. Для семінарського заняття як форми навчання характерні такі ознаки: дидактична мета, задача, об'єм роботи, запитання для роздумів, місце проведення. Студенти готують повідомлення за визначеними питаннями і під час заняття їх заслуховують, доповнюють і обговорюють. На семінарах формуються навички пошуково-дослідницької діяльності і ораторського мистецтва. Підготовка до семінарів проходить у формі самостійної роботи та рідше індивідуальних консультацій з викладачем, що стимулює самоосвітню діяльність студентів.

Практичне заняття дозволяє сформувати вміння і закріпити навички застосування знань, отриманих під час лекційних занять. Тому робота на

практичному занятті може бути фронтальна, групова, індивідуальна, самотійна.

Індивідуальні організаційні форми навчання – це консультації з викладачем з питань підготовки до семінарів, у процесі роботи над темою курсового завдання, у випадках недостатнього розуміння певної теми.

Самотійна організаційна форма навчання – це позааудиторна робота студента над матеріалом, отриманим під час аудиторних занять, опрацювання літератури з навчальної дисципліни і додаткових джерел інформації в бібліотеках, архівах тощо.

Інноваційні організаційні форми є традиційними у своїй основі, але відрізняються розширеним інструментарієм, наближеністю до умов реального життя, синтетичністю. Так, інтерактивна лекція поєднує в собі елементи лекції, семінару, бесіди і навіть дискусії, що дозволяє глибше осмислити навчальний матеріал. Така організаційна форма роботи застосовна для засвоєння теоретично-практичної інформації.

Конференція і веб-конференція є варіантами семінарських занять, але тривають довше, мають більше учасників і дозволяють провести тематичний розподіл учасників по секціям. Тому конференції і веб-конференції частіше мають на меті не поглиблення знань з певної теми, а розширення тематики.

Дискусії, обговорення в чаті і на форумі (контрольовані викладачем) покликані формувати навички ораторського мистецтва і виховувати культуру спілкування, проте в основі своїй так само мають семінарське заняття, на якому відбувається поглиблення знань з теми, активізація вивченого матеріалу тощо.

Робота в парах та малих групах може органічно доповнити аудиторні заняття, а може бути позааудиторним дослідницьким чи творчим завданням.

Таким чином, у викладанні предметів, визначених у змісті формування інформаційно-комунікаційної компетенції, доцільно органічно поєднувати традиційні та інноваційні організаційні форми навчання, які впливають на вибір відповідних методів.

До методів формування інформаційно-комунікаційної компетенції бакалаврів філології ми відносимо лекції (оглядові, тематичні, інтерактивні), практичні та лабораторні заняття, самотійна робота в мережі Інтернет, виконання проект-завдання, проблемно-пошукові, дослідницькі методи, метод проектів, використання пошукових мереж, електронних словників, експериментальні методи, моделювання та імітаційні ігри, постановка і вирішення проблемних завдань, використання пошукових систем, електронних бібліотечних каталогів, довідкової інформації тощо, робота з текстовими редакторами, створення поліграфічних і електронних презентацій результатів діяльності, вивчення

педагогічного досвіду, аналіз шкільної документації, постановка і вирішення проблемних завдань, робота з підготовки навчальних занять, проведення уроків, виховних заходів, добір і застосування інформаційно-комунікаційних технологій у практиці викладання мови і літератури.

Основні змістовні модулі, включені в дисципліну «Основи інформатики та комп'ютерних технологій в філології», передбачають використання таких методів навчання, які мають формувати уміння і навички роботи з програмними засобами, необхідними в роботі вчителя-філолога: лекції (оглядові, тематичні, інтерактивні), практичні та лабораторні заняття, самостійна робота в мережі Інтернет, виконання проект-завдання. Таким чином, лекційний матеріал має супроводжуватися наочною демонстрацією, закріплюватися в бесідах і практичних завданнях, виконанням вправ, самостійних завдань, спрямованих на засвоєння основних відомостей про устаткування і принципи роботи комп'ютера, основні програмні засоби.

Підтримуючі змістові модулі у складі дисциплін професійної підготовки майбутнього вчителя (філософія і соціологія, педагогіка, психологія, безпека життєдіяльності, основи охорони праці) передбачають використання різноманітних методів навчання. На нашу думку, найбільш плідними є інтерактивні лекції, проблемно-пошукові, дослідницькі методи, метод проектів. Умовою успішного застосування зазначених методів є широке використання інформаційно-комунікаційних технологій, що допоможе викладачу здійснювати непряме управління діяльністю студента, за якого ставляться різні навчальні задачі та проблеми, спрямовані на їх самостійне розв'язання.

Так, наприклад, використання методу проектів передбачає виконання дослідницької роботи з визначеної викладачем теми, роботу з текстовими редакторами та в мережі Інтернет, створення електронної презентації результатів проектної діяльності.

Організаційні й комунікаційні модулі спрямовані на самонавчання й самоорганізацію діяльності студентів у вищому навчальному закладі, отже при вивченні дисциплін «Вступ до спеціальності», «Основи наукових досліджень», «Математичні і статистичні методи дослідження у філології», «Суспільні комунікації» студенти опановують відповідний ІКТ-інструментарій: текстові редактори, електронні таблиці, пошукові системи. Таким чином, найприйнятнішими методами навчання є дослідження проблеми, складання бібліографії, робота в Інтернет, використання пошукових мереж, електронних словників тощо.

Спеціалізовані модулі змісту професійної підготовки розширюють й поглиблюють компетенцію у вибраній особою галузі знань. Тож при вивченні дисциплін «Методика навчання української, російської мови,

іноземних мов», «Методика навчання української літератури, зарубіжної літератури», «Організація і методика виховної роботи», «Сучасні технології навчання ІМ та підготовки до зовнішнього тестування» прийнятні різноманітні методи навчання: лекції, семінари, практичні заняття. Серед методів із використанням ІКТ ми виділяємо он-лайн-лекції, вебінари, інтерактивні форми роботи (наприклад, он-лайн диктанти, де в реченнях потрібно вставити доцільне слово, яке має відповідати певному стилю мовлення). Крім того, важливими методами навчання є дослідницькі та експериментальні методи, моделювання та імітаційні ігри, постановка і вирішення проблемних завдань. Особливо актуальними такі методи стають у процесі відбору доцільних ІКТ для використання на уроках мови і літератури, визначення ступеня їх ефективності для досягнення навчальних цілей.

Набуті знання, уміння і навички студенти реалізують при вивченні переносних модулів, які забезпечують трансляцію здобутих теоретичних знань на практику: курсових робіт за профілем, педагогічної практики.

Виконання курсових робіт передбачає індивідуальні самостійні форми роботи, а також консультації, які можна проводити за допомогою ресурсів Інтернет. Основним методом навчання стає дослідження, яке передбачає використання пошукових систем, електронних бібліотечних каталогів, довідкової інформації тощо), оформлення роботи за допомогою текстового редактора, поліграфічну і електронну презентацію результатів.

Педагогічна практика представляє широкі можливості для застосування набутих знань, умінь і навичок і формує практичний досвід педагогічної діяльності. Тому організаційні форми переважно індивідуальні, можлива робота в парах і малих групах, консультації з керівником практики і наставником. Методи навчання: вивчення педагогічного досвіду наставника, аналіз шкільної документації, постановка і вирішення проблемних завдань, самостійна робота з підготовки навчальних занять, проведення уроків, виховних заходів, доцільний добір і застосування засвоєних студентом інформаційно-комунікаційних технологій у практиці викладання мови і літератури.

Зупинимось докладніше на інформаційно-комунікаційних технологіях, використання яких збагатить методи навчання у процесі формування інформаційно-комунікаційної компетенції студентів ОКР бакалавр напряму «Філологія».

Ми виділяємо такі види ІКТ для підтримки професійної діяльності фахівця-філолога: готові програмні засоби (електронні підручники, енциклопедії, посібники, словники тощо); програми MS Office (Word, Power Point, Microsoft Publisher, Excel); Інтернет-ресурси; соціальні сервіси Інтернету. ІКТ з повною інтерактивністю містять технології, що

забезпечують прямий доступ до інформації, яка зберігається в інформаційних мережах або на певних носіях, що дозволяє передавати, змінювати та доповнювати її.

Ми виходимо з того, що результатом професійної підготовки вчителів-філологів на ОКР «бакалавр» має бути сформована інформаційно-комунікаційна компетенція як сукупність знань щодо: використання таких програм, як MS Office; інформаційних сервісів: WWW, електронної пошти, електронних конференцій, IRC, електронних бібліотек, Web2; психолого-педагогічних засад використання ІКТ; вимог до інформаційно-комунікаційних технологій, до формування інтерактивних навчально-методичних комплексів з мови та літератури; відмінностей інформаційно-комунікаційні технологій навчання від традиційних технологій; дидактичних можливостей персонального комп'ютера; специфіки використання цільового програмного забезпечення у викладанні; особливостей управління навчальним процесом за допомогою ІКТ; комп'ютерно-орієнтованих методів навчання.

Висновки. Визначені й описані в статті організаційні форми і методи навчання сприяють формуванню інформаційно-комунікаційної компетенції майбутніх учителів-філологів. У викладанні навчальних дисциплін можливе поєднання традиційних та інноваційних організаційних форм навчання. Доцільність використання методів у розроблених змістових модулях на предметному рівні обґрунтована організаційними формами навчання. Визначено види ІКТ для підтримки професійної діяльності фахівця-філолога, подано перелік знань і умінь бакалавра філології у сфері інформаційно-комунікаційних технологій.

Література

1. Журавлєв И. К. Взаимосвязь приемов, методов и организационных форм обучения [Электронный ресурс] / И. К. Журавлєв. – Режим доступа: <http://www.rcde.ru/method/954.html>
2. Клопов Р. В. Информатизация вищої фізкультурної освіти / Р. В. Клопов // Теорія і методика фізичного виховання. – Харків.: «ОВС», 2007. – №4. – С. 4-8.
3. Костікова І. І. Теоретико-методичні засади професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов засобами інформаційно-комунікаційних технологій: дис. ... д.пед.наук: 13.00.04 / Костікова Ілона Іванівна. – Харків, 2008. – 469 с.
4. Організаційно-методичні умови розвитку професійної компетентності вчителів загальноосвітніх навчальних закладів [Електронний ресурс] / Н. Сергієнко // Електронне наукове фахове видання «Теорія і методика управління освітою». – 2010. – №3. – Режим доступу до журналу: <http://umo.edu.ua/katalog/514-elektronne-naukove-fahove-vydannja-qteorija-ta-metodyka-upravlinnja-osvitojuq-vypusk-3-2010>. – Назва з екрану
5. Осадчий В.В. Система інформаційно-технологічного забезпечення професійної підготовки майбутніх учителів в умовах педагогічного університету:

- [Монографія] В.В.Осадчий. за ред. С.О.Сисоєвої. –Мелітополь: Видавничий будинок ММД, 2012. – 420 с
6. Педагогика: уч. пособие. / под ред. Ю. К. Бабанского. – 2-е изд., доп. и перераб. – М.: Просвещение, 1983. – 479 с.
 7. Педагогика: уч. пособие для студентов педагогических учебных заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. И. Шиянов. – М.: Школа-Пресс, 2000. – 512 с.
 8. Сисоєва С.О., Соколова І. В. Проблеми неперервної професійної освіти: тезаурус наукового дослідження: наук. видання / С. О. Сисоєва, І. В. Соколова / НАПН України. Ін-т педагогічної освіти і освіти дорослих, МОН. Маріупольський держ. гуманітарний ун-т – Київ-Маріуполь: 2010. – С. 273.
 9. Чередов И.М. Система форм организации обучения в советской общеобразовательной школе / И.М. Чередов. – М.: Педагогика, 1987. – 152 с.
 10. Dudeney G., Hockly N. How to teach English with technology / Series editor: Jeremy Harmer. – Harlow: Pearson Education Limited, 2007. – 192 p.

ЗМІСТ

Минаев А.А.	3
ОБРАЩЕНИЕ ПРЕДСЕДАТЕЛЯ СОВЕТА РЕКТОРОВ ВУЗОВ ДОНЕЦКОЙ ОБЛАСТИ, РЕКТОРА ДОННТУ, ЧЛЕНА- КОРРЕСПОНДЕНТА НАН УКРАИНЫ, ГЕРОЯ УКРАИНЫ	
Омельченко С.О.	8
ПЕДАГОГІЧНА ОСВІТА В ДЕРЖАВНОМУ ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ „ДОНБАСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ”: ВИМІРИ ЧАСУ	
Балабанов К.В.	13
КОНЦЕПТУАЛЬНІ ПІДХОДИ ДО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ГУМАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ НА ПРИКЛАДІ МАРИУПОЛЬСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО УНІВЕРСИТЕТУ	
Глузман А.В., Комарова А.А.	18
ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД В ПРАКТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ	
Пономарьова Г.Ф.	28
ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ТА ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ ПІДГОТОВКИ ВИКЛАДАЧІВ ГУМАНІТАРНОГО ПРОФІЛЮ	
Гребенев И.В.	38
СОДЕРЖАНИЕ И МЕТОДИКА ПОДГОТОВКИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ФИЗИКИ В КЛАССИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ	
Кречетников К.Г.	47
ПОНЯТИЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ СОЗДАНИЯ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ВУЗА	
Золотухіна С.Т.	61
ІМПРОВІЗАЦІЯ В СИСТЕМІ ПІДГОТОВКИ УЧИТЕЛІВ	
Сипченко В.І.	66
ПІДГОТОВКА ВИКЛАДАЧА ДЛЯ ВИЩОЇ ШКОЛИ	
Пономаренко Т.О.	73
ІНТЕРАКТИВНЕ НАВЧАННЯ ЯК УМОВА ЕФЕКТИВНОГО ФОРМУВАННЯ УПРАВЛІНСЬКОЇ КУЛЬТУРИ КЕРІВНИКІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ	
Кондрашова Л.	83
О ПРЕПОДАВАНИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН В СИСТЕМЕ УНИВЕРСИТЕТСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ	

Думанский Ю.В., Ивнев Б.Б., Первак М.Б., Шинкарь О.В.	98
ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ «ПЕДАГОГ-СТУДЕНТ» В ВЫСШЕМ УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ	
Кампов С.П.....	102
РУШІЙНІ СИЛИ СТАНОВЛЕННЯ У МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОСТІЙНОСТІ	
Арсен'єва Н.	108
ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО ПІДГОТОВКИ ВІЙСЬКОВИХ ВЕРТОЛЬОТЧИКІВ У ВВНЗ: КОНЦЕПТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ТА НАПРЯМИ РЕАЛІЗАЦІЇ	
Бондар Л.	114
ПРИНЦИПИ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ТА САМООСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ В ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ НА ЗАСАДАХ ІНТЕГРАЦІЇ	
Гусак Н., Тимошенко В.	123
РЕАЛІЗАЦІЯ ОСОБИСТІСНО-ОРІЄНТОВАНОГО ПІДХОДУ В ПРОЦЕСІ ВИКОРИСТАННЯ СПОРТИВНО-ОРІЄНТОВАНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ У ВНЗ	
Кара С.	128
ОЗНАЙОМЧА ПЕДАГОГІЧНА ПРАКТИКА – НЕВІД'ЄМНА СКЛАДОВА ПРОЦЕСУ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ОСНОВ ЗДОРОВ'Я ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	
Саяпіна С.	135
НАУКОВІ ДОРОБКИ ВИКЛАДАЧІВ КАФЕДРИ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ДВНЗ «ДДПУ» ЯК УМОВА ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ МАЙБУТНЬОГО ВИХОВАТЕЛЯ	
Соколенко Т., Нікітіна Н.....	143
ОСОБЛИВОСТІ АДАПТИВНОГО УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ	
Сьомкін В., Глазова В.....	149
ЛАБОРАТОРНИЙ ПРАКТИКУМ З ТЕМОЮ «МОДЕЛЮВАННЯ І ФОРМАЛІЗАЦІЯ» ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНФОРМАТИКИ	
Смиренький В.М.	156
ПРОФЕСІЙНА ГОТОВНІСТЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ ДО ПЕДАГОГІЧНОЇ ІМПРОВІЗАЦІЇ ТА ЇЇ СТРУКТУРНІ КОМПОНЕНТИ	
Цибулько Г.Я., Ніскородов В.В.....	165
ДО ПИТАННЯ ФОРМУВАННЯ ПОЛІТЕХНІЧНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ СТУДЕНТІВ ТЕХНОЛОГІЧНОГО ФАКУЛЬТЕТУ ДДПУ	

Чередник О.	173
ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ КРИЗЬ ДУХ ЕПОХИ	
Щебликіна Т. А.	180
АНАЛІЗ ПОНЯТІЙНОГО АПАРАТУ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ МОНІТОРИНГУ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ ВНЗ	
Козубцов І.	187
РОЗРОБКА ЗАСОБІВ ДІАГНОСТУВАННЯ ЯКОСТІ КОМПЕТЕНТНОЇ МОДЕЛІ ПІДГОТОВКИ АСПІРАНТІВ	
Кулик Н.	198
ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ КОНЦЕПЦІЇ КРЕАТИВНОЇ ОСВІТИ	
Марченко І., Посторонко А.	205
ОСОБИСТІСНО-ОРІЄНТОВАНИЙ ПІДХІД ПРИ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ З ФАХОВИХ ХІМІЧНИХ ДИСЦИПЛІН	
Горбасенко С.	210
ВПЛИВ ВИХОВНОЇ РОБОТИ У ВНЗ НА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ	
Слабоуз В.	218
ДО ПРОБЛЕМИ ПРО ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЗА ДОПОМОГОЮ ВИКОРИСТАННЯ СУЧАСНИХ ТЕХНОЛОГІЙ	
Попович О.М.	223
КОНСТРУКТИВНИЙ КОМПОНЕНТ В СТРУКТУРІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ	
Чекан О. І.	231
ВИКОРИСТАННЯ КОМП'ЮТЕРНО-ОРІЄНТОВАНИХ ЗАВДАНЬ В СИСТЕМІ СУЧАСНИХ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ	
Мірошніченко Т.	239
МОДЕЛЬ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ВИКОРИСТАННЯ ЗАСОБІВ ЕСТЕТОТЕРАПІЇ У НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ	
Наталевич Н.П.	246
НОРМАТИВНІ ВИМОГИ ДО ІНТЕГРОВАНОЇ МИСТЕЦТВОЗНАВЧОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ФАХІВЦЯ КУЛЬТУРОЛОГІЇ	
Ромашенко В.	255
ОРГАНІЗАЦІЙНІ ФОРМИ І МЕТОДИ ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ БАКАЛАВРІВ ФІЛОЛОГІЇ	

ВИМОГИ ДО ОФОРМЛЕННЯ СТАТЕЙ

Шановні автори статей! Збірник наукових праць “Гуманізація навчально-виховного процесу” є фаховим виданням із педагогічних наук (Бюлетень ВАК України № 3, 2010 р.). Свідомство про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації серія КВ № 8844 09.06.2004 р. видано Державним комітетом телебачення і радіомовлення України. Періодичність видання – 4 рази на рік. Містить наступні розділи: ВИЩА ШКОЛА; ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ; ЗАГАЛЬНА ШКОЛА; ПОЧАТКОВА ШКОЛА; ВИХОВАННЯ; ДОШКІЛЬНЕ ВИХОВАННЯ; ПСИХОЛОГІЯ; СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА; ДЕФЕКТОЛОГІЯ.

Згідно з Постановою Президії ВАК України № 7-05/1 від 15.01.2003 року „Про підвищення вимог до фахових видань, внесених до переліку ВАК України” та подачею інформації у загальнодержавну електронну базу даних “Україніка наукова” та в Український реферативний журнал “Джерело” (Серія 3. Соціальні та гуманітарні науки. Мистецтво) змінюються правила щодо оформлення наукових праць. До друку приймаються лише статті, де присутні необхідні елементи, які потрібно виділити напівжирним шрифтом:

1. Прізвище та ім'я автора(ів) статті (українською, російською та англійською мовами).
2. Посада, вчене звання, місце роботи (українською, російською та англійською мовами).
3. УДК.
4. Назва статті (українською, російською та англійською мовами).
5. Анотації (українською, російською та англійською мовами). Українська анотація повинна бути до 10 речень, російська та англійська – до 5 речень.
6. Ключові слова (українською, російською та англійською мовами).
7. **Постановка проблеми** у загальному вигляді та її зв'язок з важливим науковими чи практичними завданнями.
8. **Аналіз останніх досліджень** і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття.
9. **Формулювання цілей статті** (постановка завдання).
10. **Виклад основного матеріалу дослідження** з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.
11. **Висновки з даного дослідження** і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.
12. **Література** друкується в кінці статті (оформлення списку використаної літератури повинно відповідати вимогам ДСТУ. Бюлетень ВАК України. – № 3. – 2008). Джерела подаються у квадратних дужках [1, с. 3]. Для нумерації використовуйте список. Не ставте цифри вручну та не оформлюйте літературу у таблиці.

Посилання на роботи, що не публікувались неприпустиме.

Статті подаються повністю підготовленими до друку в 1 екземплярі з додатком дискети А “3,5” чи на іншому електронному носії або електронною поштою. Набір тексту здійснюється у форматі Microsoft Word (*.doc, rtf), на папері формату А 4 (книжковий), береги скрізь по 2,5 см., вирівнювання по ширині, абзац – 1,25, шрифт 14 TNR, через 1,5 інтервали.

Текст має бути уважно вчитаний і перевірений. Статті друкуються в авторській редакції. Відповідальність за допущені помилки та неточності несуть автори публікацій.

Для авторів без вченого ступеня рукопис супроводжується рецензією кандидата (доктора) наук.

Не користуйтеся для форматування тексту пробілами, табуляцією і т.ін.

Не ставте переноси вручну, не користуйтеся автоматичним переносом.

Не використовуйте у документі колонтитули, зноски.

Таблиці повинні мати вертикальну орієнтацію і будуватися за допомогою майстра таблиць редактора Word з арабською нумерацією.

Формули підготовлені в редакції формул MS Equation 2.0.

На окремому аркуші подається довідка про автора (не рахується як друкована сторінка, не входить в оплату за статтю): прізвище, ім'я, по батькові, звання, посада, місце роботи, домашня адреса, контактні телефони.

Обсяг статті – 7 – 20 аркушів (до 20 000 знаків з пробілами).

Оплата за 1 сторінку – 25 гривень.

Публікації та оплату за статті надсилати за адресою: Людмилі Анатоліївни Черкашиній. Кафедра педагогіки вищої школи. Донбаський державний педагогічний університет. вул. Г.Батюка, 19, м. Слов'янськ, Донецької обл., Україна 84116 або E-mail: nauka2004@rambler.ru (електронна скринька Валерія Івановича Сипченка); tomaluda@mail.ru (електронна скринька Людмили Анатоліївни Черкашиної).

Тел.: (06262) 3-98-16 – кафедра педагогіки. Завідувач кафедри – Сипченко Валерій Іванович.

З матеріалами збірників можна ознайомитися на сайті: www.intellect-invest.org.ua

Авторський екземпляр збірника надається авторові особисто в розмірі 30 грн. або надсилається (тільки на домашню адресу) поштою накладною платою в розмірі 30 грн.

ЗРАЗОК ОФОРМЛЕННЯ СТАТТІ

Омельченко С.

– докторант Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Слов'янського державного педагогічного університету

УДК 613

ТРАДИЦІЇ СЕЛИЩА ТА ШКОЛИ ЯК СИСТЕМОУТВОРЮЮЧИЙ КОМПОНЕНТ ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ

У статті доведено необхідність створення сисемоутворюючого компоненту формування здорового способу життя. На думку автора таким компонентом мають стати традиції селища та школи в оздоровчому просторі певного регіону.

Ключові слова: здоровий спосіб життя, традиції, сисемоутворюючий компонент.

Омельченко С.

– докторант Луганского национального педагогического университета имени Тараса Шевченко, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Славянского государственного педагогического университета

ТРАДИЦИИ ПОСЁЛКА И ШКОЛЫ КАК СИСЕМООБРАЗУЮЩИЙ КОМПОНЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ

Содержание статьи доказывает необходимость наличия системообразующего компонента в процессе формирования здорового образа жизни. Автор доказывает, что именно традиции посёлка и школы могут стать доминирующим компонентом формирования здоровья школьников.

Ключевые слова: здоровый образ жизни, традиции, системообразующий компонент.

Omelchenko S.

– a Doctorate of Lugansk National Pedagogical University after T. Shevhenko an Associate Professor of Educational Sciences an Associate Professor of the department of Pedagogics of Slavansk State Pedagogical University

THE TRADITSONS OF THE VILLAGE AND SCHOOL AS A SYSTEM-FORMING COMPONENT HEALTHY LIVING

The author characterizes the sources of man's life; modern psychologists' views on the problem of physical health and the questions of healthy mode of life. Different ways of mode of life; style of life, quality of life, level of life are considered. The main principles of healthy mode of life and social-economic conditions of their realization are analyzed. The traditions of the village and school as a system-forming component healthy living

Keywords: healthy way of life, traditions, system-forming component.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливим науковими чи практичними завданнями. Важливим аспектом у контексті формування здорового способу життя підлітків, у межах функціонування відкритої соціально-педагогічної системи, є визначення сисемоутворюючого компоненту. На нашу думку таким компонентом мають стати традиції селища та школи.

Ми виходили з того, що звернення до традицій, духовно-морального виховання підростаючого покоління дасть можливість створити природне середовище в просторі взаємодії соціальних інститутів з формування здорового способу життя.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Багато науковців, педагогів-практиків розглядають проблему використання українських виховних традицій у системі сучасного розвитку, формування та соціалізації особистості (О. Вишневський, В. Омеляненко, П. Щербань, Ю. Руденко, А. Кузьмінський, В. Кузь, З. Сергійчук, С. Литвин-Кіндратюк, Б. Кіндратюк, О. Кобрій, М. Чепіль та ін.).

Формулювання цілей статті (постановка завдання). У статті традицію розглядаємо як елементи соціальної та культурної спадщини; досвід, звичаї, погляди, смаки, норми поведінки, що склалися історично і передаються з покоління в покоління та базуються на вічних морально-духовних категоріях і поняттях. Вперше робимо спробу представити їх як

системоутворюючий компонент формування здорового способу життя підрастаючого покоління. Для нашого дослідження важливим є визначення ролі традиції, звичаїв та обрядів у поліпшенні самопочуття, настрою та здоров'я людини.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. „Традиції, звичаї та обряди, які супроводжують дати, свята та інші урочистості народного календаря, передбачають різні види діяльності, зокрема, трудової, стиль поведінки, способи харчування, що відповідають біоритмам природи і людини. Це першооснова забезпечення гармонійності між природою та людиною, об'єктивними обставинами та її діяльністю, поведінкою, відчуття нею комфортності самопочуття, настрою” [1, с. 13].

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Підсумовуючи вищевикладене, зазначимо, що використання традицій має стати підґрунтям для розробки нових і вдосконалення існуючих методологій і методик з теорії та практики формування здорового способу життя молоді. Треба з дитинства вчити цінувати, берегти та зміцнювати своє здоров'я. Дуже важливо, щоб навчання здорового способу життя стало традиційним, системним, передбачало комплекс систематичних заходів, спрямованих на формування в учнів розуміння, важливості піклування про своє здоров'я, фізичний розвиток.

Література

1. Народна педагогіка: світовий досвід / уклад. А. Кузьмінський, В. Омеляненко. – К. : Знання Прес, 2003. – 134 с. (навч.-метод. комплекс з педагогіки).
2. Мудрик А.В. Соціальна педагогіка : учебник для высш. пед. учеб. заведений / Мудрик А.В. ; под ред. В.А. Сластенина. – М. : Изд. центр «Академия», 1999. – С. 73 – 75. – Библиогр. : в конце разделов.
3. Оржеховська В.М., Тарасова Т.В. Духовність – це здоров'я молодого покоління : навч.-метод. посібник / Оржеховська В.М., Тарасова Т.В. – [вид. 2-е, доп.]. – Тернопіль, 2005. – 216 с. ; іл.
4. Основи національного виховання : концептуальні положення / В.Г. Кузь, Ю.Д. Руденко, З.О. Сергійчук та ін. ; за заг. ред. В.Г. Кузя та ін. – К. : Інформ. вид. центр „Київ”, 1993. – Ч. 1. – 152 с.
5. Щербань П.М. Прикладна педагогіка : навч.-метод. посібник / Щербань П. М. – К. : Вища шк., 2002. – 215 с., іл. – Библиогр. : в кінці розділів.

Звернення до авторів публікацій

Шановні автори! На останніх сторінках нашого збірника постійно міститься інформація щодо правильного оформлення статі, але, на жаль, не всі дотримуються цих вимог. Вважаємо за доцільне дати деякі пояснення.

Відомості про публікацію подаються до Українського реферативного журналу «Джерело», яке висуває саме такі вимоги. Відсутність одного з елементів, унеможливилює подачу інформації.

Інформаційний ресурс

Інформація вводиться програмою-конвертером без додаткового опрацювання оператором. Тому вона має відповідати викладеним вимогам.

Відомості про кожне окреме серіальне видання оформлюється у вигляді текстового файлу в кодовій таблиці 866(MS-DOS) або 1251(Windows).

У тексті не допускаються пусті рядки, «р о з р я д к а», вирівнювання правого краю, відступ від лівого краю, наявність знаків переносу, елементи псевдографіки та інші нетекстові символи. Службові символи представляються кодами з першої половини таблиці FSCII, знак номера – латинською літерою N.

Супровідна інформація про видання повинна включати наступні елементи:

1. Бібліографічний опис серіального видання (назва, рік видання, том або випуск, номер).

2. Кількість поданих статей.

Дані про статтю наводяться мовою оригіналу публікації й повинні мати порядковий номер згідно з переліком обов'язкових елементів:

Z – службовий символ-роздільник даних про окремі статті

11 Мова тексту статті (укр, рус, англ)

12 1-й автор (прізвище та ініціали)

13 2-й автор (прізвище та ініціали), 3-й автор (прізвище та ініціали),

14 Назва статті = паралельна назва (українською або російською мовами для англomовних статей)

15 Номери першої та останньої сторінок статті

16 Кількість бібліографічних посилань

17 Реферат (див. практичний посібник В.І. Лутовинової Реферування як процес мікроаналітичного згортання інформації. – К., 2007. – 71 с.) або анотація

18 Ключові слова (коротко, не більше, ніж 1/2 строки)

19 Індекс УДК.

Деякі автори або не прописують, або просто пишуть три літери УДК. Для того щоб уникнути неприємностей – не ставте УДК власноруч. Класифікація надається довідково-бібліографічним відділом бібліотеки ВНЗ, де ви працюєте. За правильність надання УДК несуть відповідальність працівники бібліотеки. Кожній новій статті присвоюється своя УДК. Якщо у статті відсутня УДК, то для викладачів з інших вузів ця послуга платна, згідно затвердженого преїскурантну бібліотеки СДПУ (Курсив наш, примітка редакції збірника).

З метою більш повного відображення результатів вітчизняних наукових робіт у світовому інформаційному просторі та організації міждержавного обміну реферативною інформацією пропонуємо надсилати дані трьома мовами: українською, російською англійською (якщо вони є у виданні)

Українською мовою

21 1-й автор (прізвище та ініціали)

22 2-й автор (прізвище та ініціали), 3-й автор (прізвище та ініціали),...

- 23 Переклад назви статті
- 24 Реферат (анотація)
- 25 Ключові слова

Російською мовою

- 31 1-й автор (прізвище та ініціали)
- 32 2-й автор (прізвище та ініціали), 3-й автор (прізвище та ініціали),...
- 33 Переклад назви статті
- 34 Реферат (анотація)
- 35 Ключові слова

Англійською мовою

- 41 1-й автор (прізвище та ініціали)
- 42 2-й автор (прізвище та ініціали), 3-й автор (прізвище та ініціали),...
- 43 Переклад назви статті
- 44 Реферат (анотація)
- 45 Ключові слова

Зразок

1. **Гуманізація навчально-виховного процесу** : збірник наукових праць. – Спецвип. 3 / [За заг. ред. проф. **В.І. Сипченка**]. – Слов'янськ : СДПУ, 2010. – 356 с. – 2. 52

11 укр

12 Саяпіна С. А.

13 Коркішко О. Г.

14 **ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВИХОВАТЕЛЯ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ**

15 120 – 124

16 5

17 У статті висвітлюються і розкриваються особливості організації творчої діяльності студентів педвузу, педагогічні умови професійно-творчого самовираження майбутнього фахівця системи дошкільної освіти. Розглянуто деякі теми психолого-педагогічних дисциплін щодо використання їх у формуванні навичок самостійної творчої педагогічної діяльності.

18 творча діяльність, фахівець дошкільної освіти, творче самовираження, педагогічні умови.

19 УДК 378. 147-057. 87

21 Саяпіна С. А.

22 Коркішко О. Г.

23 **ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВИХОВАТЕЛЯ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ**

24 У статті висвітлюються і розкриваються особливості організації творчої діяльності студентів педвузу, педагогічні умови професійно-творчого самовираження майбутнього фахівця системи дошкільної освіти. Розглянуто деякі теми психолого-педагогічних дисциплін щодо використання їх у формуванні навичок самостійної творчої педагогічної діяльності.

25 творча діяльність, фахівець дошкільної освіти, творче самовираження, педагогічні умови.

31 Саяпина С. А.

32 Коркішко Е. Г.

33 **ФОРМИРОВАНИЕ ТВОРЧЕСКОЙ ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО ВОСПИТАТЕЛЯ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ**

34 В статье рассмотрены и раскрыты особенности организации творческой деятельности студентов педвуза, педагогические условия профессионально-творческого самовыражения будущего специалиста системы дошкольного образования. Выделены некоторые темы, используемые в формировании навыков самостоятельной творческой педагогической деятельности.

35 творческая деятельность, специалист дошкольного образования, творческое самовыражение, педагогические условия.

41 Sayarina S. A.

42 Korkishko E. G.

43 FORMING OF CREATIVE PERSONALITY OF FUTURE EDUCATOR IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL PREPARATION

44 In the article are grounded the features of organization by creative of students' activity in pedagogical institution, and are revealed the pedagogical terms of professionally creative self-expression by future specialist in the system of preschool education. Some topics used in the formation of independent creative pedagogical activities are outlined in the article.

45 creative activity, specialist of preschool education, creative self-expression, pedagogical terms.

Перш ніж подати статтю до друку уважно прочитайте вимоги і неухильно дотримуйтесь їх. Деякі автори оформлюють статті, згідно вимог, які надають інші фахові видання або на власний розсуд. У публікації повинні відповідати поля, шрифт, інтервал, структурні елементи, література тощо. Часто трапляються випадки, коли автор використовує автоматичні перекладачі Pragma чи Ruta Plaj або інші.

Попередження: статті, які не відповідають зазначеним вимогам опубліковані не будуть! Авторів про це не буде повідомлено, стаття не повертається. Слідкуйте за тим, у якому вигляді ви подаєте свою статтю. Дуже важко працювати з непідготовленими статтями. Пам'ятайте: «Статті подаються повністю підготовленими до друку. Статті друкуються в авторській редакції. Матеріали зверстано з електронних носіїв, наданих авторами публікацій. Відповідальність за допущені помилки та неточності несуть автори публікацій».

Не ставте абзац, використовуючи клавішу «Пробіл» та «Табуляцію». Алгоритм призначення абзацу такий: верхня панель «**Формат**» – Абзац – Вкладка «Отступы и интервалы» (треба не неї натиснути). Отступ: слева, справа 0; Интервал: перед, после 0. Первая строка. Отступ – 1, 25. Интервал – полуторный. Тепер треба натиснути вкладку «Положение на странице». Поставить «галочки»: запрет висячих строк, не отрывать от следующего.

Дотримуйтесь правил ДСТУ щодо оформлення літературних джерел.

Вважаємо прохання щодо дотримання вимог та деякі пояснення стануть вам у нагоді. Сподіваємось на порозуміння і подальшу співпрацю.

ВИМОГИ ДСТУ ДО ОФОРМЛЕННЯ МАТЕРІАЛІВ, ЩО ПОДАЮТЬСЯ ДЛЯ ПУБЛІКАЦІЇ У НАУКОВОМУ ФАХОВОМУ ВИДАННІ

1. Формули та рівняння розташовують безпосередньо після тексту, в якому вони згадуються, посередині сторінки. Вище і нижче кожної формули та рівняння робиться пропуск одного вільного рядка. Формули та рівняння нумеруються, з розміщенням цифри в дужках, в крайньому правому положенні рядка. Пояснення значення кожного символу та числового коефіцієнта формули та рівняння слід наводити з нового рядка. Формули, що йдуть одна за одною і не розділені текстом, відокремлюються комою. Якщо формула не вміщується у рядку, її можна переносити на знаках =, >, <, +, -, *, або шляхом точкування (...). Знак, на якому робиться перенесення повторюють на початку того рядка, на який перенесено частину формули. Не допускається перенесення на знаку ділення.

2. Ілюстрації повинні розміщуватися по тексту статті або на окремих аркушах. Ілюстрації супроводжуються відповідною назвою, позначаються скороченим словом “Рис.” і порядковим номером.

3. Таблиці нумерують, якщо їх більше ніж одна. Нумераційний і тематичний заголовок пишуть вгорі праворуч таблиці. Тематичний заголовок не повторюється над продовженням або завершенням таблиці, якщо вона не поміщається на одному аркуші. Зазначається лише “Продовження табл....”, або “Завершення табл....”.

4. Оформлення списку використаної літератури повинно відповідати наступним вимогам ГОСТ 7.1:2006 “Бібліографічний запис. Бібліографічний опис. Загальні вимоги та правила складання”. Звертаємо увагу авторів статей, що у процесі складання списку використаних джерел необхідно дотримуватися зазначених у стандарті форм запису.

Детально розглянемо **найсуттєвіші зміни**, передбачені новим стандартом:

1. Змінені **правила вживання великої та малої літер.** У списку джерел з **маленької букви** пишуть відомості, що відносяться до заголовку (підруч. для вузів, матеріали конф., тези, навчально-методичний посібник тощо), відомості про відповідальність (ред., упоряд., редкол. та ін.), наприклад:

Психологія : підруч. для вузів.

Психологія : словарь / отв. ред. Гончарук П. В.

2. Відбулися зміни в написанні знаків пунктуації! У новому стандарті застосовують проміжок в один друкований знак *до і після* приписного знака: тире (–), скісна риска (/), дві скісні (//), двокрапка (:). Виняток – крапка (.) та кома (,) – проміжки залишають тільки після них.

Таким чином запис реквізитів статті одного автора з періодичного друкованого видання матиме наступний вигляд:

Прізвище ініціали автора. Назва статті. / ім'я, по батькові автора або ініціали і прізвище автора // Назва журналу. – Рік. – №. – С. ?–?.

Наприклад: Волинець І. М. Краєзнавчі матеріали на уроках зарубіжної літератури / І. М. Волинець // Світло. – 2002. – № 4. – С. 112–116.

3. Зміни внесені до запису статті двох і більше авторів: *Прізвище ініціали першого автора. Назва статті. / ініціали прізвище першого автора, ініціали, прізвище другого автора // Назва журналу. – Рік. – №. – С. ?–?.*

4. Алгоритм оформлення статті з електронного видання: *Прізвище ініціали автора. Назва статті [Електронний ресурс] / ім'я, по батькові автора або ініціали прізвище автора // Назва журналу. – Рік. – №. – Режим доступу: електронна адреса, за якою розміщена стаття <http://www...>*

Наприклад: Кабан Л. В. Оцінювання інноваційної діяльності загальноосвітніх навчальних закладів регіону [Електронний ресурс] / Лариса Василівна Кабан // Народна освіта. – 2007. – Випуск 1. – Режим доступу:

<http://www.narodnaosvita.kiev.ua/vupysku\1\statti\2kaban\2kaban.htm>

Зразки записів використаних у процесі написання статті джерел представлено у таблиці:

Характеристика джерела	Приклад оформлення
Один автор	<p>1. Тимошик М. С. Книга для автора, редактора, видавця: практ. посіб. / Микола Степанович Тимошик. — 2-ге вид., стереотипне. — К. : Наша культура і наука, 2006. — 560 с.</p> <p>2. Бондар Ю. В. Національний інформаційний простір новітньої України: становлення та функціонування у процесі політичної трансформації суспільства : монографія / Ю. В. Бондар. — К. : Міжрегіон. Акад. упр. персоналом, 2007. — 184 с.</p>
Два автори	<p>1. Ромовська З. В. Сімейне законодавство України / З. В. Ромовська, Ю. В. Черняк. — К. : Прецедент, 2006. — 93 с.</p> <p>2. Суберляк О. В. Технологія переробки полімерних та композиційних матеріалів : підруч. [для студ. вищ. навч. закл.] / О. В. Суберляк, П. І. Баштанник. — Львів : Растр-7, 2007. — 375 с.</p>
Три автори	<p>1. Мацько Л. І. Стилїстика ділового мовлення та редагування ділових документів / Мацько Л. І., Кравець Л. В., Солдаткіна О. В. — К. : Ун-т "Україна", 2005. — 281 с.</p>
Чотири автори	<p>1. Методика нормування ресурсів для виробництва продукції рослинництва / [Вітвіцький В. В., Кисляченко М. Ф., Лобастов І. В., Нечипорук А. А.]. — К. : НДІ "Укראгропромпродуктивність", 2006. — 106 с.</p> <p>2. Механізація переробної галузі агропромислового комплексу : підруч. для учнів проф.-техн. навч. закл. / О. В. Гвоздєв, Ф. Ю. Ялпачик, Ю. П. Рогац, М. М. Сердюк. — К. : Вища освіта, 2006. — 478 с.</p>
П'ять і більше авторів	<p>1. Психологія менеджмента / [Власов П. К., Липницький А. В., Луцихіна І. М. и др.]; под ред. Г. С. Никифорова. — Х. : Гуманитар. центр, 2007. — 510 с.</p> <p>2. Формування здорового способу життя молоді : навч.-метод. посіб. для працівників соц. служб для сім'ї, дітей та молоді / Т. В. Бондар, О. Г. Карпенко, Д. М. Дикова-Фаворська та ін. — К. : Укр. ін-т соц. дослідж., 2005. — 115 с.</p>
Без автора	<p>1. Історія Свято-Михайлівського Золотоверхого монастиря / [авт. тексту В. Клоє]. — К. : Грані-Т, 2007. — 119 с.</p> <p>2. Основи перекладу: граматичні та лексичні аспекти : навч. посіб. / за ред. В. К. Шпака. — К. : Знання, 2005. — 311 с.</p> <p>3. Рекомендації щодо складання бібліографічного опису в картках для каталогів і картотек (у зв'язку з набуттям чинності ДСТУ ГОСТ 7.1:2006) / уклад. О. Б. Рудич. — К. : Кн. Палата України, 2007. — 60 с.</p>
Багатотомний документ	<p>1. Межгосударственные стандарты : каталог в 6 т. / [сост. Ковалева И. В., Рубцова Е. Ю.; ред. Иванов В. Л.]. — Львов : НТЦ "Леонорм-Стандарт", 2005. — (Серия "Нормативная база предприятия"). Т. 1. — 2005. — 277 с.</p> <p>2. Бондаренко В. Г. Теорія ймовірностей і математична статистика. Ч.1 / В. Г. Бондаренко, І. Ю. Канівська, С. М. Парамонова. — К. : НТУУ "КПІ", 2006. — 125 с.</p>
Матеріали конференцій, семінарів	<p>1. Проблеми обчислювальної механіки і міцності конструкцій : зб. наук. праць / наук. ред. В. І. Моссаковський. — Дніпропетровськ : Навч. кн., 1999. — 215 с.</p> <p>2. Економіка, менеджмент, освіта в системі реформування агропромислового комплексу : матеріали Всеукр. конф. молодих учених-аграрників ["Молодь України і аграрна реформа"], (Харків, 11-13 жовт. 2000 р.) / М-во аграр. політики, Харк. держ. аграр. ун-т ім. В. В. Докучаєва. — Х. : Харк. держ. аграр. ун-т ім. В. В. Докучаєва, 2000. — 167 с.</p>

Словники	<p>1. Географія : словник-довідник / [авт.-уклад. В. Л. Ципін]. — Х. : Халімон, 2006. — 175 с.</p> <p>2. Тимошенко З. І. Болонський процес в дії : словник-довідник основ. термінів і понять з орг. навч. процесу у вищ. навч. закл. / З. І. Тимошенко, О. І. Тимошенко. — К. : Європ. ун-т, 2007. — 57 с.</p>
Атласи	<p>1. Анатомія пам'яті : атлас схем і рисунків провідних шляхів і структур нервової системи, що беруть участь у процесах пам'яті : посіб. для студ. та лікарів / О. Л. Дроздов, Л. А. Дзяк, В. О. Козлов, В. Д. Маковецький. — 2-ге вид., розшир. та доповн. — Дніпропетровськ : Пороги, 2005. — 218 с.</p>
Законодавчі та нормативні документи	<p>1. Медична статистика статистика : зб. нормат. док. / упоряд. та голов. ред. В. М. Заболотько. — К. : МНІАЦ мед. статистики : Медінформ, 2006. — 459 с. — (Нормативні директивні правові документи).</p> <p>2. Про затвердження Порядку надання навчальній літературі, засобам навчання і навчальному обладнанню грифів та свідоцтв Міністерства освіти і науки України : наказ Міністерства освіти і науки України від 17.06.2008 № 537.</p>
Дисертації	<p>1. Петров П. П. Активність молодих зірок сонячної маси: дис. ... доктора фіз.-мат. наук : 01.03.02 / Петров Петро Петрович. — К., 2005. — 276 с.</p>
Автореферати дисертацій	<p>1. Новосад І. Я. Технологічне забезпечення виготовлення секцій робочих органів гнучких гвинтових конвеєрів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. техн. наук : спец. 05.02.08 „Технологія машинобудування” / І. Я. Новосад. — Тернопіль, 2007. — 20 с.</p>
Частина книги, періодичного, продовжуваного видання	<p>1. Козіна Ж. Л. Теоретичні основи і результати практичного застосування системного аналізу в наукових дослідженнях в області спортивних ігор / Ж. Л. Козіна // Теорія та методика фізичного виховання. — 2007. — № 6. — С. 15—18, 35—38.</p> <p>2. Гранчак Т. Інформаційно-аналітичні структури бібліотек в умовах демократичних перетворень / Тетяна Гранчак, Валерій Горовий // Бібліотечний вісник. — 2006. — № 6. — С. 14—17.</p> <p>3. Валькман Ю. Р. Моделирование НЕ-факторов — основа интеллектуализации компьютерных технологий / Ю. Р. Валькман, В. С. Быков, А. Ю. Рыхальский // Системні дослідження та інформаційні технології. — 2007. — № 1. — С. 39—61.</p>
Електронні ресурси	<p>1. Богомольний Б. Р. Медицина екстремальних ситуацій [Електронний ресурс] : навч. посіб. для студ. мед. вузів III—IV рівнів акредитації / Б. Р. Богомольний, В. В. Кононенко, П. М. Чуєв. — 80 Min / 700 MB. — Одеса : Одес. мед. ун-т, 2003. — (Бібліотека студента-медика) — 1 електрон. опт. диск (CD-ROM) ; 12 см. — Систем. вимоги: Pentium ; 32 Mb RAM ; Windows 95, 98, 2000, XP ; MS Word 97-2000.— Назва з контейнера.</p> <p>2. Бібліотека і доступність інформації у сучасному світі: електронні ресурси в науці, культурі та освіті : (підсумки 10-ї Міжнар. конф. „Крим-2003”) [Електронний ресурс] / Л. Й. Костенко, А. О. Чекмарьов, А. Г. Бровкін, І. А. Павлуша // Бібліотечний вісник — 2003. — № 4. — С. 43. — Режим доступу до журн.: http://www.nbu.gov.ua/articles/2003/03klinko.htm</p> <p>3. Биков Ю. І. Теоретико-методологічні проблеми моделювання навчального середовища сучасних педагогічних систем [Електронний ресурс] / В. Ю. Биков // Інформаційні технології і засоби навчання. — 2006. — № 1. — Режим доступу: http://www.nbu.gov.ua/e-journals/ITZN/em1/emg.html. — Заголовок з екрана.</p>

ПРЕЗИДІЯ ВИЩОЇ АТЕСТАЦІЙНОЇ КОМІСІЇ УКРАЇНИ

ПОСТАНОВА

10 лютого 2010 р.

№ 1-05/1

Затвердити перелік наукових фахових видань України, в яких можуть публікуватися результати дисертаційних робіт на здобуття наукових ступенів доктора і кандидата наук.

Затверджено постановами президії ВАК України
від 27.05.2009 р. № 1-05/2
від 08.07.2009 р. № 1-05/3
від 14.10.2009 р. № 1-05/4
від 18.11.2009 р. № 1-05/5
від 16.12.2009 р. № 1-05/6
від 10.02.2010 р. № 1-05/1
від 10.03.2010 р. № 1-05/2

№	Назва видання	Засновник (співзасновники)	Галузі науки	Дата затвердження
276	Гуманізація навчально- виховного процесу	Слов'янський державний педагогічний університет	педагогічні	10.02.10

ГУМАНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ

Збірник наукових праць

(Спецвипуск 12)

Відповідальний за випуск:

Швидкий С.М. – кандидат історичних наук, доцент,
проректор з науково-педагогічної роботи СДПУ

Статті друкуються в авторській редакції.

Матеріали зверстано з електронних носіїв, наданих авторами публікацій. Відповідальність за допущені помилки та неточності несуть автори публікацій.

Макет і верстка – *Черкашина Л.А.*

Підписано до друку 26.09.2013 р. Ум. др. арк. 16,75
Видавничий центр ДДПУ,
84116, м. Слов'янськ, вул. Генерала Батюка, 19.

Адреса редакції: 84116, м. Слов'янськ, вул. Генерала Батюка, 19.
Донбаський державний педагогічний університет, кафедра педагогіки
вищої школи.

Тел.: (06262) 3-98-16

E-mail: nauka2004@rambler.ru; tomaluda@mail.ru

Формат 60x84 1/16.
Тираж 100 прим. Зам. № 589.

Підприємець Маторін Б.І.

84116, м. Слов'янськ, вул. Г. Батюка, 19.
Тел./факс +38 06262 3-20-99. E-mail: matorinb@ukr.net

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до Державного реєстру видавців, виготівників і розповсюджувачів видавничої продукції ДК №3141, видане Державним комітетом телебачення та радіомовлення України від 24.03.2008 р.
